الرقم التسلسلي .....

رقم الترتيب........

جـامـعـة ورقـلـة

كلية الآداب و العلوم الإنـسانية

قسم علم النفس و علوم التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اختصاص علم النفس المدرسي

إعدادالطالب : محمد بوفاتح

الموضوع

الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بولاية الأغواط

نـوقـشـت يوم 2005/06/29

أمام لجنة المناقـشـة المتكونة من :

د.عبد الكريم قـريشي : أستاذ محاضر- جامعة ورقلة - رئيسـا

د. نـادية بوشـلالـق: أستاذة محاضرة- جامعة ورقلة - مقررة و مشرفة

أ.د. عبد الحميد عبدوني:أستاذ التعليم العالي - جامعة باتنة- عضوا مناقشا

د. نـاديـة يـوب : أستاذة محاضرة- جامعة ورقلة - عضوا مناقشا

بسم الله الرحمن الرحيم

82 َوإذا أنْعَمْنَا على الإنسان أعرض

و نَأَبجانبه وإذا مَسَهُ الشركان يَئُوسًا 83

سورة الإسراء

122 فَما يأْتيَنَكُم مني هُدًى، فَمَن اتَبَعَ

هُدايَ فَلاَ يَضـلُ ولا يـَشْقَى 123 ومَن

أَعْـرَضَ عَنْ ذكْري فإنَ لهُ مَعيشَةً ضنْكًا

ونَحْشُرُهُ يَوْمَ القيامة أعمى 124

سورة طـه

صدق الله العظيم

الإهـــــــــــــــــــــــــــداء

إلـى مَـن :

ربـاني على طـاعة الله عـز وجـل.

عـلمني أن سر النجاح هو التوكل على الله سبحانه وتعالى.

غـرس في الطـمـوح و التـفـاؤل و فـسـحـة الأمـل.

غـمـرني بالعـطـاء في الـصـغـر و الـكـبـر.

أوصاني بالطموح حتى لا أقنع ، وأن أقنع بما كُتب لي .

أمي ست الحبايب و أبي الغالي أصحاب هذا الثمر - حفظهما الله -

إلى الإخـوة الأعـزاء الذين لم تنـقطع عني تشجيعاتهم و مسـاعداتهم .

إلى الزوجة والأبناء (رفيق ، عبد الباسط ، عبد الصمد) الذين صبروا معي .

إلى كل أفراد عائلـة بـوفـاتـح.

إلى مـن :

تتلمذت و تعلمت و دَرَسْتُ عندهم ابتداء من شيوخ الكتاتيب و انتهاء بـدكاترة الجامعة مرورا بمعلمي الابتدائي وأساتذة المتوسط و الثانوي. و خاصة صاحب ثمرة الليسانس أ.د. مقدم عبد الحفيظ ، و صاحبة ثمار هذا العمل/ د. نادية بوشلالق.

إلى زملائي مفتشي و مديري و مستشاري التوجيه المدرسي كافة والعاملين بمركز التوجيـه المدرسي بالأغواط خاصة وبالأخص السادة (مولاي ، التاج ، عبيدي ، عماري)

إلى زملائي في الماجستير كل واحد باسمه.

إلى كل من نصحني وشجعني ووجهني وساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

إلى كل طالب علم طموح يحمل شعلة المستقبل المشرق.

إلى كل هؤلاء جميعا أهدي
هذا العـمـل المـتواضع
عـرفانا وتقـديرا وَدَيْـنا

محمد بـوفـاتـح

شـــــــكـــر و تـــــقــــــديـــــــر

الحمد و الشكر لله الذي وفقني بعونه و قدرته على إنجاز هذا العمل.

لم يكن هذا العمل ليَعْرف النور لولا تعاوننا نحن الثلاثة، أولهم صاحب البحث ، وثانيهم الأستاذة الفاضلة المشرفة التي يرجع لها الفضل في متابعة حيثيات هذه الدراسة، بدء من اختيار الموضوع وانتهاء باكتمال العمل في صورته النهائية. فقد كانت أستاذة و موجهة و ناصحة و مشرفة فاستفدت من علمها و إرشاداتها، و أقدم لها خالص شكري و عرفاني وعظيم امتناني لما قدمته لي من عون و تشجيع على إعداد هذه الدراسة .

و ثالثهم عدد كبير من أبناء هذه الأمة ، وفي مقدمة هؤلاء جميعا 400 تلميذا ثانويا متواجدين بثانويات ولاية الأغواط ، استجابوا لدعوتي في التعبير عن طموحاتهم الدراسية ، و البوح بضغوطهم النفسية ، وهم مجهولون لأعرف أسماءهم ،ولكنني أتـوجه إليهم بأعمق الشكر و التقدير.

كما أخص بالشكر ، و التقدير ، و العرفان أساتذتي الأجلاء- دراسات عليا- بجامعة ورقلة كل باسمه- أ.د. مختار محي الدين ،د. عبد الكريم قريشي ، د. نادية يوب ، د. الطاهر سعد الله ، د. نادية بوشلالق - و الذين أناروا لي ولزملائي الطلبة الطريق بعلمهم و توجيهاتهم و نصائحهم السديدة .

لا بد أن أذكر بالاسم الزميل و الأخ و الأستاذ الفاضل بن زاهي منصور الذي وقف بجانبي وأمدني بكثير من التشجيع و النصح و العلم ، و خاصة في المجال المنهجي والإحصائي ، فله كل الشكر و التقدير . كما أشكر الأساتذة الأفاضل – الشايب الساسي ، أبي مولود عبد الفتاح ، مختار يوب بوجمعة سلام ، عبد الله لبوز - على توجيهاتهم و تشجيعاتهم .

وأقدم شكري لعميد كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض الأستاذ الدكتور عبد الرحمان بن سليمان الطريري ، وأ.د. أحمد عكاشة بمصر ،على ما قدموه لي من معلومات.

و إنني مدين بالشكر و التقدير لمدير مركز التوجيه المدرسي و لزملائي مستشاري التوجيه المدرسي بولاية الأغواط كل باسمه ، الذين ساعدوني في تطبيق أدوات القياس ميدانيا و شجعوني على إتمام هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة أعضاء اللجنة الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقويم هذه المذكرة .

و أقدم شكري إلى كل طاقم مكتبة كلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة ورقلة و على رأسهم رئيس المكتبة الأستاذ مصطفى .

Abscart - Résume - ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي . أقيمت الدراسة بثانويات ولاية الأغواط بمناطقها الحضرية و الريفية و على عينة قوامها 400 تلميذا .
و استخدمت في الدراسة استبيانان للقياس تم بناءهما من قبل الطالب الباحث الأولى لقياس الضغط النفسي اشتملت على (66) بندا تتوزع على ستة أبعاد ، والثانية لقياس مستوى الطموح الدراسي و تتكون من (62) بندا تتوزع على أربعة أبعاد و قد كشفت النتائج عن :
- وجود علاقة إرتباطية طردية موجبة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
- وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة وتلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي لصالح تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة .

Résume

L'étude en question vise à découvrir la relation entre le stress et le niveau d'aspiration scolaire chez les élèves des classes terminales, l'étude a aussi pour but de connaitre les points de différence chez les élèves en stress ainsi qu'au niveau d'aspiration scolaire.
L'étude a été réalisée dans les lycées de la wilaya de Laghouat dans les secteurs urbain et rural et sur une population de 400 élèves.
Pour réaliser l'étude , l'étudient chercheur a proposé (construit) deux questionnaires (outil de mesure) , le premier pour mesurer le stress , et il se compose de 66 paragraphes contenant sept (7) dimensions , le deuxième pour mesurer le niveau d'aspiration scolaire , et il se compose de 62 paragraphes contenant quatre (4) dimensions .
L'étude a pu donner les résultats ci-dessous:
- L'obtention d'une corrélation significative entre le stress et le niveau d'aspiration chez les élèves des classes terminales.
- La présence de différences entre les deux sexes en stress et niveau d'aspiration scolaire au profit du sexe féminin.
- La présence de différences entre les élèves scientifiques et les élèves
- littéraires au niveau d'aspiration scolaire au profit des scientifiques.

Abscart

The aim behind this study is to study the relationship between psychological STRESS, and the one's ASPIRATION level, precisely with BAC students. The present study also aims at discovering the differences between the two variables both already mentioned above. The study was led on 400 pupils in some high schools (lycées) at the wilaya of Laghouat, broth rural areas and those living in towns and cities. To carry out of the present research, two measuring scales have been used: the first to measure the psychological stress and it comprises 66 elements scattered on six dimensions; and the second for measuring the students aspiration level and is marred up of 62elements , scattered on only four dimensions . the results revealed the following IN:

- there is a positive relationship between the psychological stress and the level of aspirations criteria. Among 3rd as students.
- The existence of some, differences, statistically Significant, regarding both criteria, between sexes, which are in favors of girls.
- The existence of some differences, statistically Significant, regarding both criteria, been scientific stream and letters stream students, which were in favors of scientific stream students in the level of aspirations.

أ

فـهـ ـ ـ ـرس الموضوعات

الرقم	العنوان	الصفحة
-	كلمة شكر	-
-	ملخص الدراسة	-
-	فهرس الموضوعات	ا
-	فهرس الجداول	ب
-	فهرس الأشكال	ج
-	فهرس الملاحق	د
-	المقدمة	1
-	I /القسم الأول الإطار النظري للدراسة	-
-	الفصل الأول : إشكالية الدراسة	-
1	تحديد الإشكالية	5
2	فروض الدراسة	16
3	أهمية الدراسة	17

4	أهداف الدراسة	18
5	التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	18
-	الفصل الثاني : الضغط النفسي	-
-	تمهيـد	22
1	مفهوم الضغط النفسي	23
2	تطور مفهوم الضغط النفسي	28
3	تعريف الضغط النفسي	32
4	النظريات المفسرة للضغط النفسي	35
5	قياس الضغط النفسي	42
6	أنواع مصادر الضغط النفسي	44
7	مصادر الضغط النفسي	47
8	أعراض الضغط النفسي	67
9	آثار الضغط النفسي	69
-	خـلاصة	73
-	الفصل الثالث : مستوى الطموح الدراسي	-
-	تمهيـد	75
1	مفهوم مستوى الطموح و تطوره	75
2	نمو مستوى الطموح	77
3	تعريف مستوى الطموح	79

4	العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي	84
5	مستويات مستوى الطموح	134
6	قياس مستوى الطموح	135
7	أنواع الطموح	140
8	أشكال الطموح	142
-	خـلاصة	144
-	II/ - الـقـسـم الثاني الإطـار المنهجي للدراسة الميدانية	-
-	الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية	-
-	تمهيـد	147
1	منهج الدراسة	147
2	التذكير بفرضيات الدراسة	147
3	حدود الدراسة	148
4	أدوات القياس	149
5	الدراسة الاستطلاعية	161
6	عينة الدراسة	173
7	إجراءات التطبيق	182
8	الأساليب الإحصائية	183
-	الفصل الخامس : عرض و تحليل نتائج الدراسة	-
-	تمهيـد	187

1	عرض نتائج الفرضية الأولى	187
2	عرض نتائج الفرضية الثانية	188
3	عرض نتائج الفرضية الثالثة	189
4	عرض نتائج الفرضية الرابعة	191
5	عرض نتائج الفرضية الخامسة	192
6	عرض نتائج الفرضية السادسة	193
7	عرض نتائج الفرضية السابعة	194
8	عرض نتائج الفرضية الثامنة	196
9	عرض نتائج الفرضية التاسعة	197
10	عرض عام لنتائج الفرضيات	198
-	الفصل السادس :مناقشة و تفسير نتائج الدراسة	-
-	تمهيـد	201
1	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى	201
2	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية	205
3	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة	209
4	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة	211
5	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة	212
6	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة	213
7	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة	219

220	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة	8
221	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية التاسعة	9
223	مناقشة عامة للنتائج	10
225	خلاصة الدراسة	-
226	الاقتراحات	-
-	قائمة المراجع	-
229	المراجع العربية	1
236	المراجع الأجنبية	2
238	الملاحق	-

فـهرس الجـداول

الرقم	عـنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل تبدلات مستوى الطموح الناتجة عن كل من الأنواع الثلاثة من الظروف	139
02	يوضح الثانويات التي طبقت فيها الدراسة	149
03	يوضح توزيع البنود على الأبعاد لاستبيان الضغط النفسي	151
04	يبين تفسير درجات استبيان الضغط النفسي	156
05	يوضح توزيع البنود على الأبعاد لاستبيان مستوى الطموح الدراسي	157
06	يبين تفسير درجات استبيان مستوى الطموح الدراسي	161
07	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	161
08	يمثل عينة المحكمين لاستبيان الضغط النفسي	162
09	يمثل نسبة التحكيم على عبارات استبيان الضغط النفسي (صدق المحكمين)	163
10	يمثل صدق الاستجابة لاستبيان الضغط النفسي	164
11	يمثل قيم " ت " لدلالة الفروق بين مرتفعي و منخفضي الضغط النفسي (صدق المقارنة الطرفية)	164
12	يمثل عينة المحكمين لاستبيان مستوى الطموح الدراسي	165
13	يمثل نسبة التحكيم على عبارات استبيان مستوى الطموح الدراسي (صدق المحكمين)	166
14	يمثل صدق الاستجابة لاستبيان مستوى الطموح الدراسي	166
15	يمثل قيم " ت " لدلالة الفروق بين مرتفعي و منخفضي مستوى الطموح الدراسي(صدق المقارنة الطرفية)	167

16	يبين معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي)لاستبيان الضغط النفسي بمعادلة جـ ـتمان	168
17	يبين معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي)لاستبيان الضغط النفسي بمعادلة سبيرمان براون	168
18	يبين معامل الثبات لاستبيان الضغط النفسي بمعادلة ألفا كرونباخ	169
19	يبين معاملات ثبات بنود استبيان الضغط النفسي بطريقة الاحتمال المنوالي	170
20	يبين معامل الثبات الحقيقي لاستبيان الضغط النفسي	171
21	يبين معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي)لاستبيان مستوى الطموح الدراسي بمعادلة جتمان	171
22	يبين معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي)لاستبيان مستوى الطموح الدراسي بمعادلة سبيرمان براون	172
23	يبين معامل الثبات لاستبيان مستوى الطموح الدراسي بمعادلة ألفا كرونباخ	172
24	يبين معاملات ثبات بنود استبيان مستوى الطموح الدراسي بطريقة الاحتمال المنوالي	173
25	يبين معاملات الثبات الحقيقي لاستبيان مستوى الطموح الدراسي	173
26	يمثل توزيع عينة الثانويات تبعا للمنطقة الجغرافية	174
27	يمثل حجم المجتمع الأصلي	175
28	يمثل حجم المجتمع الأصلي و حجم العينة حسب الجنس ، صفة الدراسة المنطقة الجغرافية	177
29	يمثل نسبة أفراد العينة من المجتمع الأصلي	178
30	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس ، و التخصص الدراسي	179
31	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي، و المنطقة لجغرافية	180
32	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الشعبة ، و صفة الدراسة	181
33	معامل العلاقة الارتباطية بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي	188
34	يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير الضغط النفسي	188

35	يمثل توزيع الجنسين على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية	190
36	يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الجدد والتلاميذ المعيدين في متغير الضغط النفسي	189
37	يمثل توزيع التلاميذ الجدد والتلاميذ المعيدين على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية	191
38	يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في متغير الضغط النفسي	191
39	يمثل توزيع تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية	192
40	يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة في متغير الضغط النفسي	192
41	يمثل توزيع تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية	193
42	يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في متغير مستوى الطموح الدراسي	193
43	يمثل توزيع الجنسين على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية	194
44	يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في متغير مستوى الطموح الدراسي	195
45	يمثل توزيع التلاميذ الجدد والتلاميذ المعيدين على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية	195
46	جدول يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في متغير مستوى الطموح الدراسي	196
47	يمثل توزيع تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية	197
48	يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الريف و	197

	تلاميذ المدينة في متغير مستوى الطموح الدراسي	
49	يمثل توزيع تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية	198
50	يوضح مدى تحقق فروض الدراسة	199

فـهـ ـ ـرس الأشـكـ ـ ـال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح تخطيط عام لنظرية سيلي (Selye)	37
02	يوضح التفسير الذهني للضغوط	40
03	يمثل نموذج مارشال (Marshall) لضغوط العمل و أعراضها	54
04	يمثل علاقة الأمراض النفسية و الجسمية بالضغط	72
05	يمثل الفرق بين الطموح و الإنجاز	98
06	يوضح توزيع الثانويات تبعا للمنطقة الجغرافية	174
07	يوضح حجم المجتمع الأصلي	176
08	يوضح نسبة أفراد العينة من المجتمع الأصلي	178
09	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس و التخصص الدراسي	179
10	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي و المنطقة الجغرافية	180
11	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي و صفة الدراسة (معيد ـ جديد)	181

د

فـهـ ـ ـرس الملاحـق

الرقم	العنـ ـوان	الصفحة
01	ملحق رقم 01 : استبيان الضغط النفسي	239
02	ملحق رقم 02 : استبيان مستوى الطموح الدراسي	243

جامعة ورقلة الرقم التسلسلي :...........

كلية الآداب و العلوم الانسانية رقم الترتيب:..................

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اختصاص علم النفس المدرسي

من اعداد الطالب : محمد بـوفاتح

الموضوع :

الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بولاية الأغواط

نوقشت يوم 2005/06/29

أمام لجنة المناقشة المتكونة من :

عبد الكريم قـريشي : أستاذ محاضر- جامعة ورقلة - رئيسـا

د. نـادية بوشـلالـق: أستاذة محاضرة- جامعة ورقلة - مقررة و مشرفة

أ.د. عبد الحميد عبدوني:أستاذ التعليم العالي - جامعة باتنة- عضوا مناقشا

د. نـاديـة يـوب : أستاذة محاضرة- جامعة ورقلة - عضوا مناقشا

المقدمـة :

يعتبر الضغط النفسي (**Stress**) من الحالات النفسية الأكثر انتشارا بين الناس في عصرنا الحالي ، و أصبحت هذه الكلمة أكثر تداولا ، و شيوعا و أيسر من أية كلمة أخرى و أسرف الناس إسرافا شديدا في استعمالها ، وترادف لها فيض من الألفاظ في الدراسات السيكولوجية ، و خاصة في الدراسات العربية ، حيث نجد عددا من المصطلحات تدل على هذا المفهوم ، مثل الإجهاد و المشقة و الانعصاب و الكرب والاحتراق ، و الانضغاط .**(جمعة سيد يوسف (ب) 2001 : 256)**

و الضغط النفسي يعبر عن حالة من الخطر التي تهدد الكائن الحي بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة ، كما يشير إلى تلك المعوقات و الصعوبات التي تعترض سبيـل الإنسان في إشباع حاجاته البيولوجية و النفسية . و تختلف حدته و شدته و طبيعته و مصدره ومسبباته من شخص لآخر ، و من بيئة إلى أخرى ، حسب وضعية كل فرد في مختلف المواقف الحياتية التي يتواجد فيها . و يتخذ الضغط النفسي صورا متعددة ، فمنه البسيط و العادي إلى الحاد الذي قد يؤدي إلى المرض النفسي أو حتى العضوي إذا استمر لفترة طويلة و من الوظائف الإيجابية للضغط النفسي مساعدة الفرد على نمو شخصيته، و تحقيق التوافق بينه و بين متطلبات بيئته، و قد يزيد من تطلعاته و طموحاته المستقبلية.**(محمد عبد المؤمن حسين –ب.س-: 146)**

و يعتبر مستوى الطموح من المواضيع الأساسية التي لها علاقة مباشرة بشخصية الإنسان، فهو يرتبط بنشاطات الإنسان اليومية في شتى مجالات الحياة، و يشير في أبسط معانيه إلى تلك الأهداف الواقعية التي يتبناها الفرد في حياته، و يحاول الوصول إليها. يختلف مستوى الطموح من شخص لآخر ، و من موقف إلى آخر ، و يمكن أن يكون مستوى طموح الشخص مركزا تركيزا شديدا على شيء واحد بعينه كالدراسة مثلا ، أو أن يكون متشعبـا على مجالات عديدة و إن اختلفت في طبيعتها و أهميتها كالطموح العلمي والسياسي معا و في آن واحد .

يتفق علماء النفس و الاجتماع على أن سلوك الفرد يتشكل في الأسرة ثم في المدرسة و هما بيئتان فاعلتان في الرفع أو الخفض من مستوى الطموح الدراسي والضغط النفسي لدى التلاميذ و خاصة تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي. فهذه الفئة تطمح للالتحاق بالجامعة و الحصول على التخصص الدراسي الذي ترغب فيه ، فهي في وضعية تتطلب منها التوافق معها لضمان

النجاح في امتحان شهادة البكالوريا إذا أرادت تحقيق طموحاتها الدراسية . و تشكل الأوضاع الأسرية و الاجتماعية و المدرسية لتلميذ السنة الثالثة ثانوي ضغطا نفسيا في حالة عدم التوافق معها ، و قد يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الطموح الدراسي ، أو انخفاضه أو انتفاء تأثير الضغط النفسي على مستوى الطموح الدراسي لدى هذه الفئة من التلاميذ . و هذا محور الدراسة الحالية التي قسمت إلى قسمين رئيسيين ، اشتمل كل منهما على ثلاثة فصول :

فالقسم الأول والذي يمثل الإطار النظري للدراسة يتكون من ثلاثة فصول:

فالفصل الأول حددت فيه إشكالية الدراسة و فروضها وأهميتها و أهدافها، و كذا التطرق إلى بعض الدراسات السابقة التي تسنت لنا، كما حددت مصطلحات الدراسة إجرائيا.

و الفصل الثاني تحدثنا فيه عن مفهوم الضغط النفسي و تطوره و تعريفاته، وأهم النظريات المفسرة له و طرق قياسه و أنواعه و مصادره الاجتماعية و المدرسية وأعراضه و آثاره النفسية و الصحية على الفرد.

أما الفصل الثالث فخصصناه للحديث عن مفهوم مستوى الطموح ، و تعاريفه ، ثم تكلمنا عن العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي ، و خاصة العوامل المدرسية والاجتماعية ، و بعدها عرضنا أنواع و أشكال مستوى الطموح ، و طرق قياسه و مستوياته.

أما القسم الثاني فيمثل الإطار المنهجي للدراسة الميدانية و يضم ثلاثة فصول ، و تحدثنا في الفصل الرابع عن إجراءات الدراسة الميدانية و شرحنا فيه منهج الدراسة ، و حدودها المكانية و الزمانية ، و خطوات بناء و تصميم أدوات القياس ، و نتائج الدراسة الاستطلاعية مع وصف تفصيلي لعينة الدراسة و طريقة اختيارها ومكان تواجدها و خصائصها من حيث الجنس والتخصـص الدراسي و صفة الدراسة و ختمناه بشرح إجراءات التطبيق والتعريف بالأدوات الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج .

أما الفصل الخامس فعرضنا فيه نتائج الدراسة حسب ترتيب فروضها مع تحليلها إحصائيا، و ختمناه بعرض تفصيلي و شامل لنتائج الدراسة.

و خصصنا الفصل السادس لمناقشة و تفسير نتائج الدراسة اعتمادا على الإطار النظري و نتائج الدراسات السابقة . و ختمت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات وأعقبتها قائمة المراجع و ملاحق الدراسة .

القـسـم الأول
الإطـار النظري للدراسة

الفصـل الأول

إشكالية الدراسة

1 – تحديد الإشكالية

2 – فروض الدراسة

3 – أهمية الدراسة

4 – أهداف الدراسة

5 – التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1 ـ تحديد الإشكالية :

يشكل التلميذ محور الفعل التربوي ، و يحتل مكانة هامة من الإهتمام لدى المـشرفين التربويين و المدرسين و المسؤولين ، و تزداد أهمية العناية به عندما يصل إلى السنة الأخيـرة من التعليم الثانوي ، كون هذه السنة آخر سنة يقضيها التلميذ في مشواره الدراسـي مـا قبـل الجامعي ، و التي تختتم بامتحان البكالوريا الذي ينتظر نتيجته هو أولا ، ثم المحيطون به ثانية و خاصة الوالدين و المدرسين والزملاء . فمن بداية العـام الدراسي إلى نهايته و هو يفكر فيه و يحضر له في البيت و في المدرسة.

إن هذه الوضعية تجعل التلميذ يتعرض لمواقف عديدة في البيت و في المدرسة وخارجهما و قد تكون هذه المواقف ضاغطة و تشكل ضغطا نفسيا عليه . ومما لا شك فيه أن للضغط النفـسي آثارا حادة على صحة الفرد في جانبها العضوي و النفسي ، كما تختلف شدته من شخص إلـى آخر . تعددت البحوث و الدراسات النفسية في الكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث فـي متغير الضغط النفسي ، فقد بين كل من "روبينز" و" تانيك" **1979**م(Robbins & Tanek) في دراسة أجرياها على طلاب الجامعات لتحديد استجاباتهم التوافقية للضغوط الأكاديمية إلـى أن الإناث أكثر تعرضا للضغط النفسي من الذكور ، فقد أدرك الإناث اثني عشر حدثا على أنها أكثر إثارة للضغط النفسي مثل المرض ، الوفاة ، المـشكلات العلائـقية . **(جمعـة سـيد يوسف(ب) 2000 : 402)** لأن تلك الأحداث تتعلق بالأمور العائلية و المنزلية ، بالإضافة إلى أن المجتمع يعامل الذكور بطرق تختلف عن طرق تعامله مع الإناث ، وهي أكثر يسرا . وهذا ما يراه " باغلي" **1983**م (Parlee) . **(جمعة سيد يوسف(ب) 2000 : 403)**

و انتهت دراسة "برادلي" **1980**م (Bradley) إلى نفس النتائج ، حيث وجد أن الإناث أدركن أكثر من الذكور عددا من الأحداث على أنها ضغطا نفسيا ، و تمثل الفارق في **43** حدثا **.(جمعة سيد يوسف(ب) 2000 : 391)**

وتأتي هذه النتيجة متسقة مع ما أشارت إليه دراسة " نيوكمـب" و زملائـه **1986**م(Newcowb et al.) من أن الإناث أدركن أكثر من الذكور عددا من الأحـداث سواء السلبية أو الإيجابية على أنها ضغطا نفسيا . **(جمعة سيد يوسف(ب) 2000 : 400)**

وفي دراسة قام بها "هاملتون" و"بيفرلي"**1988**م(Hamilton & Beverly) حول أحداث الحياة المثيرة للمشقة توصلا فيها أن الإناث أدركن تسعة أحداث شاقة مثيـرة للضغط النفسي لم يدركها الذكور . **(جمعة سيد يوسف(ب) 2000 : 401)**

و قام "جمعة سيد يوسف" **1994**م بدراسة عنوانها (الفروق بين الإناث و الذكور في إدراك أحداث الحياة المثيرة للمشقة أو الضغط النفسي) و تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في إدراك أحداث الحياة و تقديرهم لها في ضوء ما تثيره لهم من ضغط نفسي . وأجريت الدراسة على عينة قوامها (**210**) فردا . و طبق عليهم مقياس إعادة التوافق الاجتماعي (SRSS) (قائمة أحداث الحياة لهولمز و راي) . و من أهم ما توصل إليه الباحث وجود فروق جوهرية في تقدير أحداث الحياة المثيرة للضغط النفسي لصالح الإناث في اثني عشر حدثا ، و فرقا واحدا لصالح الذكور . و لقد كانت الأحداث السلبية أشد وقعا على الفرد ، و أكثر إثارة للضغط النفسي . **(جمعة سيد يوسف(ب) 2000 : 400)**

ويبرر " هند رسون " (Henderson) و آخرون تعرض الإناث للضغط النفسي أكثر من الذكور بسبب وجود عوامل تلطف أو تعدل من تأثير الضغط النفسي عند الذكور كالتأييد الاجتماعي **. (جمعة سيد يوسف(ب) 2000 : 401)** كما أن العرف الاجتماعي و الثقافي يميل إلى إخضاع البنت لجملة من الإملاءات الأسرية أو المدرسية أو الاجتماعية . و على الجانب الآخر يعيش تلميذ السنة الثالثة ثانوي حالة أخرى عكس حالة الضغط النفسي حالة أكثر تفاؤلا وتطلعا للمستقبل ، و سعيا لتحقيق النجاح و التفوق و الطموح في الوصول للجامعة . و لقد تعددت الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح بالدراسة و التحليل وإلقاء الضوء على علاقته بمتغيرات أخرى (ولم تتوفر لنا دراسات ألقت الضوء على علاقته بمتغير الضغط النفسي بصفة مباشرة).

ومن دراسات رائدة هذا الموضوع في الوطن العربي "كاميليا عبد الفتاح" **1971**م و الموسومة بعنوان (الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح) . و طبقت استبيان مستوى الطموح للراشدين (الذي هو من إعدادها) على عينة قوامها **(226)** طالبا و طالبة جامعيا و من بين أهدافها :

هل مستوى طموح الطلبة أكثر ارتفاعا من مستوى طموح الطالبات ؟ و توصلت أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (**2.82**) و هي دالة عند مستوى دلالة (**0.01**) . **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 155)**

و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "أحمد محمود الزيادي" **1961**م المعنونة بـ : (دراسة تجريبية عن الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح) و أجريت الدراسة على

عينة من طلبة الجامعة ، و استخدمت التجارب المعملية في قياس مستوى الطموح**(أنظر ص**:135) ومن أهم نتائج هذه الدراسة : أن مستوى طموح الذكور أعلى من مستوى طموح الإناث . **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 156)**

و تتسق هذه النتائج مع نتائج دراسة "إبراهيم الكيلاني" **1990**م و المعنونة (الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح والميول) . و تكونت عينة الدراسة من (**169**) طالبا و (**196**) طالبة في المدارس الثانوية تخصص علمي و أدبي ، استخدم الباحث استبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد "كاميليا عبد الفتاح" ، و كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور . **(محمد عودة الريماوي 1994 : 197)**

وقد افترضت دراسة من دراسات علم النفس المعرفي قام بها الباحث "أنور محمد الشرقاوي" **1977**م و المعنونة بـ :(الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح و مفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين) . أنه توجد فروق بين الجنسين في مستوى الطموح و أجريت الدراسة على عينة تتكون من (**142**) طالبا وطالبة جامعية ، و بعد تطبيق استبيان مستوى الطموح للراشدين من إعداد " كاميليا عبد الفتاح" ، توصل إلى أن هناا فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور . **(أنور محمد الشرقاوي 1992 : 265)**

كما توصلت دراسة " والتر " و آخرون **1950**م (Walter et al) على ثمانين من تلاميذ المدارس إلى أن مستوى طموح البنين أعلى من مستوى طموح البنات . **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 156)** و نفس النتيجة كشفت عنها الدراسة التي أجراها " هيلجارد " و " سميث " **(**H . Smith) على طلبة الجامعة ، حيث تبين لهما أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطلبات . **(كاميليا عبد الفتاح 1984 :156)** و هذا ما انتهت إليه دراسة ثانية لـ " محمود الزيادي " **1964**م بعنوان (دراسة تجريبية في التوافق الدراسي لطلبة الجامعات) أن الطالبات أقل طموحا من الطلبة . **(أنور محمد الشرقاوي 1992 : 316)**

و من جهة أخرى بينت عديد من الدراسات بأنه لا توجد فروق دالة بين الذكور و الإناث في مستوى الطموح. فقد توصل" مصطفى الصفطي" **1983**م في دراسة عن علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي و الدراسي ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ومن المتغيرات مستوى الطموح . إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح **.(عبد الله لبوز 2002 : 08)**

أما الدراسة التي قام بها " إدويين " و زملائه **1968**م(Edwin & al) و المعنونة بـ :

(تقديرات القدرة على الدراسة و الطموح كوظيفة للمستوى الاقتصادي و الاجتماعي ، الجنس و النوع). و لم تظهر فروقا جوهرية بين الجنسين في مستوى الطموح الأكاديمي . **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 31)**

و تبين من دراسة أجراها "محمد عبد المؤمن حسين" **1989**م بعنوان (دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح)عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح . **(محمد عبد المؤمن حسين - ب. س- : 156)**

و يتضح من هذا العرض أن هناك بعض الدراسات أظهرت فروقا بين الذكور و الإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور ، بينما لم يتبين ذلك في الدراسات الأخرى . و يمكن أن يرجع هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف المقاييس التي استخدمت في قياس مستوى الطموح سواء كانت استبيانات ، تجارب معملية ، مواقف الحياة ، بالإضافة طبيعة عينات الدراسات .

فقد يجد تلميذ السنة الثالثة ثانوي نفسه في المنزل أمام نصائح الوالدين الكثيرة و المطالبة له بضرورة المذاكرة المستمرة و المثابرة في الدراسة ، و تكثر نواهيهم له و التي تمنعه من مشاهدة برامج التلفزيون ، وممارسة الهوايات و الرياضات ، و تحد من تحركاته و نشاطاته و تقتصر على الدراسة فقط ، وبناء على ذلك فإن هذا الضغط النفسي قد يؤثر على مستوى طموحه الدراسي بالارتفاع أو الانخفاض ، فقد توصل "يوسف عبد الفتاح" **1982**م و "كمبل عزمي" **1982**م في دراستين منفصلتين من **<<** ارتباط القسوة و العقاب سلبا بمستوى طموح الأبناء **>>.(محمد عبد المؤمن حسين - ب .س - : 178)** أي أن التشدد في التعامل مع الأبناء والقسوة في تنشئتهم ، و الصرامة في متابعتهم ، و مطالبتهم بالإنجاز المرتفع و التقيد بأوامرهم ونواهيهم ، و ربما يلجأوون إلى الإكراه و الضبط الصارم و العقاب البدني إن خالف ـ الابن أو البنت ـ هذه الإملاءات التي تمثل له ضغطا نفسيا لا يستطيع تجنبه ، وربما يؤثر على مستوى طموحه الدراسي من حيث عدم قدرته على الرفع به إلى مستوى عال . و هذا ما يراه "جليل وديع شكور" **1991**م **<<** أن مستوى الطموح لدى الطفل يتأثر إلى درجة كبيرة بالأهل أو بالأحرى بتعامل الأهل مع الأبناء **>>** . **(جليل وديع شكور 1991 : 74)**

و يتضح لنا من هذا أن مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ يتحدد بالأساليب المختلفة للمعاملة الوالدية ، كالإكراه و الضبط و العقاب و حتى النصائح إن زادت عن حدها والإملاءات ، و التي تدرك على أنها ضغطا نفسيا مصدره الوالدين والأهل . لكن الأمر قد يختلف في بعض الأسر والتي يهمل الوالدان و الأهل أبناءهم و يتركون لوحدهم يواجهون مواقف السنة الثالثة ثانوي

و لا يقدمون لهم ما يستحقون من تشجيع و ثناء على المجهودات التي يبذلونها في تحقيق النجاح و لا يمنحون لهم الدعم الكافي للتوافق مع متطلبات هذه السنة. و في هذا الصدد تشير نتائج دراسة "يوسف عبد الفتاح" **1982**م، و دراسة "كمبل عزمي" **1982**م أن **<<** الإهمال ارتبط سلبا بمستوى طموح الأبناء **>>**.**(محمد عبد المؤمن حسين - ب. س - :174)** ويتضح في ضوء هذه النتيجة أن الأبناء المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي يتحملون أعباء الدراسة ومواقفها الضاغطة طيلة عام دراسي دون أن يتلقون مساندة اجتماعية من الوالدين و الأهل ، مما يجعلهم عرضة للضغط النفسي الذي يؤثر بلا شك في تحديد مستوى طموحاتهم الدراسية . و دلت نتائج دراسة **[** "كمبل عزمي" **1982**م ، ودراسة "صابر حجازي المولي" **1984**م**]** على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتطلع و الديمقراطية. **(علاء كفافي 1999: 102)**

و في بيئات أسرية أخرى قد يشجع التلميذ و تمنح له مساندة أسرية تسمح له بالتغلب على ظروف السنة الثالثة ثانوي ، أو تساعده على التخفيف من شدة الضغط النفسي الصادر عن الوالدين و الأهل ، أو عن الزملاء ، أو عن المذاكرة ، أو عن الامتحانات ، أو عن المدرسة فينعكس ذلك على مستوى طموحه الدراسي بالسلب أم بالإيجاب . وللكشف عن هذه العلاقة قام "محمد عبد المؤمن حسين" **1989**م بدراسة عنوانها (دراسة لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح) و تهدف إلى معرفة الأساليب الوالدية المختلفة في تنشئة الأبناء ، و علاقتها بمستوى طموحهم . و من أهم فروض الدراسة :

- لا توجد علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية و مستوى طموح الأبناء من الجنسين .

و أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الإسكندرية قوامها (343) تلميذا ، و استخدم فيها استبيان مستوى الطموح للراشدين لـ "كاميليا عبد الفتاح" . و قد كشفت النتائج : على وجود علاقة ايجابية بين أساليب التنشئة الوالدية التي تتسم بالاهتمام بالطفل و بمستوى طموحه . **(محمد عبد المؤمن حسين - ب.س- : 156)**

معنى هذا أن التلاميذ الذين ينشئون في بيئة أسرية تهتم بهم ، و توفر لهم ما يحتجون إليه من مساعدات مادية ، ومساندة نفسية ، و يمنحون لهم الاستقلال والتشجيع ، قد يرتفع مستوى طموحاتهم الدراسية و هذا بالرغم من وقوعهم تحت الضغط النفسي الذي تحدثه البيئة الأسرية و المدرسية .**<<** و حينما يكون دور الأبوين مشجعا على الاستقلال و السيطرة على البيئة ، فإن الطفل يشب على ذات قوية تمكنه من تحقيق النجاح و الدخول في المنافسة

المرغوبة ، و بالتالي نتوقع ارتفاع في مستوى الطموح>>. **(كاميليا عبد الفتاح 1984 :64)**

كما يتأثر التلميذ بالجو السائد في الأسرة سواء ساده التفاهم أو الخلاف بين أعضائها وخاصة العلاقة بين الوالدين ، و التي قد يدركها التلميذ على أنها من مصادر الضغط النفسي الذي يتعرض له ، و ربما يكون لذلك أثر في تحديد مستوى طموحه الدراسي .

ففي دراسة أجرتها "آمال محمد بدوي" **1991**م بعنوان (العلاقة بين الوالدين و أثرها على مستوى طموح الأطفال) و أقيم البحث على عينة من**(469**) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم بين **(10 - 12**) سنة . و من فروض الدراسة و التي ترتبط بدراستنا هي :

- توجد علاقـة إرتباطية دالـة بين العلاقة بين الوالدين ومستوى طمـوح الأطفـال .
- يختلف تأثير العلاقة بين الوالدين على مستوى طمـوح الأطفـال باختلاف الجنس .
- يختلف تأثير العلاقة بين الوالدين على مستوى طموح الأطفال باختـلاف المستـوى الاجتمـاعي و الثقـافي للأسرة .

و النتائج التي توصل إليها البحث هـي:

- وجود علاقة إرتباطية دالة بين العلاقة بين الوالدين و مستـوى طمـوح الأطفـال .
- اختلف تأثير العلاقة بين الوالدين على مستوى طموح الذكور بدرجة أكبـر من الإناث.
- لم يختلف تأثيـر العـلاقة بين الوالـدين على مستوى طموح الأطفال باختلاف المستوى الثقافي و الاجتماعي للأسرة . **(سهير كامل أحمد 1999 : 308)**

و من البديهي أن العلاقة بين الوالدين لها تأثير في تشكيل سلوك الفرد بصفة عامة وعلى مستوى طموحه بصفة خاصة .فقد يستاء الأولاد من سلوكات آبائهم وأمهاتهم و التي تتسم بالخلاف المستمر و الشجار المتكرر و الذي يجعل الأسرة غير مستقرة ، و تخلق في نفوس الأبناء شعورا بالضغط النفسي ، و أن هذا الشعور ينعكس على طموحاتهم الدراسية و المهنية .

كما يشكل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة مصدرا من مصادر الضغط النفسي على التلميذ الذي يقارن بين مستويات أسرته و مستويات زملائه في المدرسة ، و قد يكون الفارق بين الاثنين كبيرا ، فيرى أنه أقل مستوى ومكانة اجتماعية واقتصادية وثقافية من الآخرين ، فيعجز عن التوافق معها ، مما يسبب له ضغطا نفسيا ، ويكفي هذا التلميذ أن يتحدد مستوى طموحه بالارتفاع أو الانخفاض . وهذا ما تراه "هيرلوك" (Hurlock) من >> أن الفرد المنحدر من أسرة مستقرة اجتماعيا و اقتصاديا يركز على أحداث بعيدة المدى

و يضع مستويات طموح عالية أكثر من ذلك الفرد المنحدر من أسرة غير مستقرة اجتماعيا و اقتصاديا >> .(**محمد عبد المؤمن حسين - ب . س- : 145)**

وقام " محمد عبد المؤمن حسين "1989م بدراسة عنوانها(دراسة تجريبية لبعض أساليب التنشئة الوالدية المسئولة عن رفع مستوى الطموح) .

و أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الإسكندرية قوامها (343) تلميذا ، و استخدم فيها استبيان مستوى الطموح للراشدين لـ "كاميليا عبد الفتاح" .

ومن فروضها : لا توجد علاقة بين مستوى طموح الأبناء و المستوى الاجتماعي و الاقتصادي لأسرهم .

و اتضح من نتائج الدراسة أن مستوى طموح الأبناء الذكور و الإناث لم يرتبط بمستوى الأسرة الاجتماعي و الاقتصادي . **(محمد عبد المؤمن حسين - ب. س- : 156)**

و لم تتسق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "أودبين" وزملائه**1968**م(Edwin & al) التي وجدت علاقة ايجابية بين المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و مستوى الطموح الأكاديمي للطلاب . **(كاميليا عبد الفتاح 1984 :31)** نستدل من ذلك أن الضغوط النفسية الأسرية تحدد مستوى الطموح الدراسي للأبناء بالارتفاع أو الانخفاض و هذا ما يؤكده "جليل وديع شكور" في قوله : **<<** إن العائلة هي المسئولة عن إثارة الطفل ووفق هذه الإثارة (مشجعة ، معتدلة محبطة) تتحدد الطموحات وتتمايز مستوياتها >> .**(جليل وديع شكور 1989 : 342)**

و هذا ما يؤكده كذلك كل من دنيس (Dyens) و كلارك (Clerke) و دينت (Dinit) من : **<<** أن مستوى الطموح المرتفع غالبا ما ينظر له في تراث التحليل النفسي على أنه نتيجة لأنواع خاصة من الضغوط و الإنعصاب داخل الأسرة >>. **(محمد عبد المؤمن حسين - ب.س - : 146)** و لا تختلف حالة التلميذ في المدرسة عن حالته في الأسرة ، ففي المدرسة يقضي التلميذ فيها فترة طويلة نسبيا ، تقدر بحوالي عشرة أشهر خلال العام الدراسي للسنة الثالثة ثانوي ، و يدرس قرابة ستة ساعات يومية ، و يطالب بعدد كبير من الواجبات المدرسية المنزلية ، وفي هذا يرى الباحث "عبد الرحمان بن سليمان الطريري" **1994**م أن بعض الدراسات خلصت إلى أنه في **<<** المجال التربوي وجد ما يمكن تسميته بالضغط الأكاديمي ينتج عن أسباب من مثل نظام الاختبارات ، الواجبات المنزلية ، اتجاهات الآباء و المدرسين نحو الطالب و أدائه الدراسي >> . **(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 52)** و يدرس التلميذ ستة مواد إذا كان أدبيا ، و ثمانية مواد إذا كان علميا ، و يخوض

مجموعة من الفروض و الامتحانات الفصلية استعدادا لامتحان البكالوريا ، وهذا النوع من الامتحانات يفرض على كثير من المدرسين و المشرفين التربويين زيادة الحرص على التلاميذ قصد تمكينهم من النجاح ، و تخطيهم لما يقابلهم من عقبات وضغط خارجي وصولا لتحقيق طموحاتهم الدراسية . **<<** تشكل الصعوبات الدراسية على طالب المدرسة في مختلف المراحل الدراسية ضغطا شديدا في حالة عدم استجابته للوائح المدرسية ، أو المعهد ، أو الكلية ، فهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة لإرضاء طموحه الشخصي الذاتي أولا **>>** .**(سعد الأمارة 2001 : 04)** وقد يتمثل ذلك الحرص الذي يسلكه المدرسين و المشرفين التربويين في إتبـاع أساليـب جديدة في التعامل معهم ، كضبطهم في المدرسة و داخل حـجرة الـدراسة و إلزامهم بإتباع تعليمات الحضور و تحصيل النتائج الجيدة ، و قد تصبح في كثير من الأحيان هذه الظروف المدرسية إملاءات متكررة تشكل ضغطا نفسيا على التلاميذ تسهم في الرفع أو الخفض من مستوى طموحاتهم الدراسية . فقد وجد " بانو " **1975**م(Pannu) **<<**أن الأسلوب التسلطي من جانب المدرسة و المعلمين يؤدي إلى زيادة مستوى الضغوط على التلاميذ **>> .**

(عبد الله بن طه الصافي - ب.س - : 07)

وفي هذا المجال قام "ناشتوى" **1994**م (Nachtwey) بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين المناخ الدراسي و كل من مستوى الطموح و الحاجة للأنجاز و التي أجريت على عينة من**(132)** طالبا من المدرسة الثانوية ، أوضحت النتائج أن هناك فروق دالة على أبعاد مستوى الطموح و الحاجة للأنجاز لصالح المناخ المدرسي المفتوح ذي الضبط الديمقراطي .

(عبد الله بن طه الصافي -ب .س - : 08)

و نفس النتائج انتهت إليها دراسة "ميلر" **1999**م(Miller) دراسة عن تأثير المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية على مستوى الطموح لدى التلاميذ ، و أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي المفتوح ، و المناخ المدرسي المغلق في مستوى طموح طلاب المدارس الثانوية و ذلك لصالح طلاب المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح .

(عبد الله بن طه الصافي - ب .س- : 08)

و في نفس الموضوع قام "عبد الله بن طه الصافي" بـ (دراسة حول المناخ المدرسي و علاقته بدافعية الإنجاز و مستوى الطموح) لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها بالمملكة السعودية ، و قد بلغت عينة الدراسة (**160**) تلميذا .

و من أهم فروض الدراسة و التي ترتبط بدراستنا ما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح، و متوسطات درجات طلاب المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في مستوى الطموح لصالح طلاب المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح ، و متوسطات درجات طالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في مستوى الطموح لصالح طالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح .

و قد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب و طالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق و متوسطات درجات طلاب و طالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح لصالح طلاب و طالبات المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح. **(عبد الله بن طه الصافي - ب.س- : 01)**

و في نفس الاتجاه هدفت دراسة "مولي" **1986**م(Mouly) إلى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي للمعلم و مستوى الطموح لدى التلاميذ . وتكونت العيـنة من (**74**) تلمـيذا و (**62**) تلميذة من التعليم المتوسط ، و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات المعلمين و التي تتسم بالديمقراطية و التقبل والـتشجيع على البـحث والاستـكشاف و مستوى الطموح لدى التلاميذ .

كما أكدت وجود بعض الخصائص المميزة للمعلم تعمل على رفع مستوى الطموح مثل (الكفاءة و الدافعية و المرونة و السيطرة على الذات) .**(عبد الله بن طه الصافي - ب.س- : 07)**

و تتفق نتائج دراسة جولدن **1996**م(Golden) مع النتائج السابقة ، حيث قام بدراسة عن أثر تفاعل سلوك المدرس واتجاه التلميذ نحو المدرسة بدافعية الإنجاز و مستوى الطموح لدى التلاميذ ، و تكونت عينة الدراسة من (**300**) تلميذا و تلميذة بالصف الخامس من التعليم الابتدائي بمدينة جيمسفيل (James ville) بنيويورك ، و قد اتضح من نتائجها أنه كلما كان سلوك المدرس مركزا على التلميذ و المادة الدراسية معا ، كان اتجاه التلميذ ايجابيا نحو المدرسة وترتفع دافعيته للانجاز و مستوى طموحه.**(عبد الله بن طه الصافي- ب.س-: 08)**

غير أنه نجد بعض الأسر و المدارس تحاول أن تقوم بخلق و تهيئة جوا أسريا و تعليميا خاليا من المشاكل و العوائق و بعيدا عن صدمات الفشل و عوامل الإحباط ، و يتوفر على قدر وافر من الرعاية النفسية و الاجتماعية و الدراسية و المادية للتلاميذ ، مما يسمح لهم بالتعبير

عن ميولهم و قدراتهم و رغباتهم بكل حرية مع إتاحة الفرص أمامهم للابتكار و الإبداع والتعبير الحر عن أنفسهم و مشاعرهم ، و هي بذلك ـ الأسرة و المدرسة ـ تتبع معهم أسلوب اللين و التشجيع و التحفيز ، و لكن مع ذلك تمارس عليهم ضغطا نفسيا مباشرا يتمثل في فرض نمط معين عليهم من مستوى طموحاتهم الدراسية ، مما يكون له أثر على مستوى طموحاتهم الدراسية ، و خاصة إذا عجزوا عن تحقيق التوافق بين ما يتوقع منهم دراسيا ألا و هو النجاح ، و بين ما هم قادرون عليه فعلا في دراستهم . ويوضح "جليل وديع شكور" **1989**م ذلك في: **<<** أن الأهل يميلون في أكثر الأحيان إلى تحقيق ما يطمحون إليه بواسطة أولادهم الذين يحرمون في هذه الحالة من حرية الاختيار **>>**.**(جليل وديع شكور 1989 : 324**) ويذهب " محمد عبد المؤمن حسين " بعيدا في هذا الطرح ، حيث يرى أن **<<** يكون طموح الوالدين سببا لقلق الابن أو سببا لخلق الصراع في نفسه نتيجة ضغط والديه ، في خلق الإحباط الشديد له في حالة ما لا يتفق ذلك الطموح الوالدي مع قدرات الأبناء **>>** . **(محمد عبد المؤمن حسين - ب.س- : 152)**

و قد أشارت " هيرلوك "(Hurlock) إلى **<<** أن طموح الوالدين له دور هام في تحديد مستوى طموح الأبناء ، فالوالدين ذوو الطموح المنخفض قد يدفعان أبنائهما إلى خفض طموحهم خوفا من تعرضهم للفشل و خوفا من مشاكل هم في غنى عنها ، كما أن الوالدين ذوي الاتجاهات الأنانية يرغبان من أبنائهما رفع مستوى طموحهم كتعويض عن فشلهما **>>** .
(محمد عبد المؤمن حسين - ب.س- :152)

نستدل من كل ذلك أن هذه العوامل سواء الأسرية أو المدرسية أو الاجتماعية تمثل مصادر أساسية لنشوء الضغط النفسي لدى تلاميذ الأقسام النهائية ، و الذي قد يؤدي إلى انخفاض أو ارتفاع مستوى طموحاتهم الدراسية من خلال ما تشكله تلك العوامل من عوامل محفزة أو ضاغطة على التلميذ .

و قد يرجع فشل عدد كبير من التلاميذ في البكالوريا إلى ارتفاع الضغط النفسي لديهم والذي يحول دون قدرتهم على التحضير الجيد له ، كما يدل على انخفاض مستوى طموحهم الدراسي الذي يجعلهم حبيسي الثانوية ، و لا يتطلعون للمستقبل . و من ناحية أخرى فقد يعبر نجاح التلاميذ في البكالوريا على انخفاض تعرضهم للضغط النفسي ، و ارتفاع مستوى طموحهم الدراسي الذي يدفعهم للعمل و الإجتهاد للظفر بالامتحان ، و نعبر على ذلك من خلال ما توصلت إليه " سهير كامل أحمد " من **<<** أن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع كانت تتمتع

بمستوى طموح عال ، و الأفراد ذوي التحصيل المتوسط كانت تتمتع بمستوى طموح متوسط و الأفراد ذوي التحصيل المنخفض كانت تتمتع بمستوى طموح منخفض >> .

(سهير كامل أحمد 1999 : 186)

و توصلت " جاني " **1983**م (Jannu) في دراستها على عينة من الأطفال أن **<<** مستوى التحصيل له تأثير جوهري على تباين درجات أفراد العينة في مقياس مستوى الطموح **>>** . **(سهير كامل أحمد 1999 : 187)**

إن النجاح الذي قد يحققه التلميذ يعبر على ثقته في نفسه وقدراته و إمكانياته و تكيفه مع مختلف المواقف و الظروف و بالأحرى توافقه النفسي بين ما يريد و ما يراد منه. وفي هذا الإطار قام "صالح أحمد مرحاب " **1984**م بدراسة عنوانها (التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المراهقين) . و أقيمت الدراسة بمدينة الرباط بالمغرب على عينة قوامها (**432**) طالبا و طالبة مناصفة بين الجنسين، و توصل فيها إلى وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين التوافق النفسي العام و مستوى الطموح لدى المراهقين و المراهقات بمدارس الرباط . **(عبد الله لبوز 2002 : 07)**

وقد أوضحت نتائج دراسة " ثروت عبد المنعم" **1976**م المعنونة بـ :(مستـوى الطموح و علاقته ببعض سمات الشخصية) . و توصل فيها إلى أن أفراد العينة ذوي الطموح المرتفع يتميزون بأنهم أكثر تكيفا و ثـقـة بالنفـس. **(سهير كامل أحمد 1999 : 185)**

و في دراسة قامت بها "سهير كامل أحمد" **1977**م بعنوان : (الصحـة النفسية و مستوى الطموح للموهبات المراهقات) . و توصلت فيها إلى أن النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح ، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى ، وإن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح ، واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لازدياد حجم الفـشل

و توصلت الدراسة أيضا إلى أن المبتكرات أغلبهن من ذوات مستوى الطموح المرتفع فهن واثقات من أنفسهن و يستطعن رسم أهداف أعلى من مستوى قدراتهن . **(سهير كامل أحمد 1999 : 186)**

بعد هذا العرض لأهم الدراسات ، نستطيع القول كما يرى "حـامـد عبد السلام زهران" أن أهم ملامح التغيير الاجتماعي هو :**<<** زيادة ارتفاع مستوى الطموح و زيادة الضغوط الاجتماعية للحراك الاجتماعي**>>**.**(حامد عبد السلام زهران 1998 :36)**

فالتلاميذ يعيشون في بيئات أسرية و مدرسية و اجتماعية و طبيعية سريعة التغير

أفرزت العديد من الصعوبات و المعوقات التي شكلت ضغطا نفسيا على التلاميذ و في نفس الوقت تنامى معه مستوى الطموح الدراسي بسبب متطلبات التغير .

و هذا ما تذهب إليه الدراسة الحالية للكشف عنه، و إلقاء الضوء عليه و يمكن تحديـد **<u>إشكالية الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:</u>**

1-1- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

و من هذا التساؤل صيغت التساؤلات التالية :

2-1 هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضغط النفسي ؟

3-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في الضغط النفسي؟

4-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في الضغط النفسي؟

5-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة في الضغط النفسي؟

6-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي ؟

7-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في مستوى الطموح الدراسي ؟

8-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي ؟

9-1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة في مستوى الطموح الدراسي ؟

2 - فـروض الدراسة : تحاول الدراسة التحقق من الفروض التالية :

2-1- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

2-2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضغط النفسي .

2-3 - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في الضغط النفسي.

2-4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة و تلاميذ

تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في الضغط النفسي.

2-5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة في الضغط النفسي.

2-6- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي.

2-7- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في مستوى الطموح الدراسي.

2-8- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي.

2-9- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة في مستوى الطموح الدراسي.

3- أهمية الدراسة :

أ - تحاول الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي.

ب - تحاول الدراسة التعرف على الفروق بين التلاميذ في الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي باختلاف متغيرات البحث: الجنس ، صفة الدراسة (عادي / معيد) منطقة الإقامة (ريفية / حضرية) ، التخصص الدراسي (علوم / آداب) .

جـ - تحاول الدراسة التعرف إلى بعض الظروف الأسرية و الاجتماعية و المدرسية التي يعيشها تلاميذ الأقسام النهائية خاصة تلك المتعلقة بضغط الأولياء ، و ضغط الامتحانات وضغط المراجعة .

د - تحاول الدراسة تقديم مقاييس على البيئة الجزائرية لقياس الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي.

هـ - تعمد الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي و ذلك باستخدام إختبار " ت " .

و - على الرغم من أهمية دراسة المتغيرين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى التلاميذ ، إلا أن الموضوع لم يلق الاهتمام من الباحثين الجزائريين و نكاد نلمس ندرة البحوث الوطنية في الموضوع محل الدراسة . و هذا في حدود علم الطالب الباحث فمعظم الدراسات الجزائرية أغفلت الموضوع ، و ما حصلنا عليه من دراسات لاتدخل في صلب الموضوع ، فقد تساعد مثل هذه الدراسة على فهم العلاقة بين الضغط النفسي ومستوى

الطموح الدراسي لدى التلاميذ مما يزيد من فاعلية تعلمهم ، و يقلل من حدة الضغط النفسي الذي قد يمرون به و هذا في بيئة جزائرية .

ز - إن ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج ستساهم في إضافة معلومة جديدة حول هذا الموضوع كظاهرة نفسية ما يزال البحث فيها جديدا ، و قد تفيد المشرفين على قطاع التربية و التعليم لأخذها بعين الإعتبار في توجيه و إرشاد الآباء و المدرسين لإدراك حقيقة وضعية تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي و ما يعيشونه من آمال و آلام .

ي – البحث يكتسي أهميته من خلال المتغيرات المدروسة الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي.

4 - أهـداف البحـث:

نظرا لأهمية العلاقة بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي في حياة الإنسان بصفة عامة ، و في سلوكه التربوي و العلمي و الإنتاجي بصفة خاصة ، و من خلال ما تم التعرض له من اعتبارات نظرية و دراسات سابقة في مقدمة هذا البحث و إشكاليته يمكن تحديد أهداف الدراسة في النقاط التالية :

أ – تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الإرتباطية بين كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

ب – تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الفروق بين التلاميذ في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي باختلاف متغيرات البحث :

الجنس ، صفة الدراسة ، التخصص الدراسي ، منطقة الإقامة.

جـ - تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات الضغط النفسي و الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

د – الوصول إلى استكشاف حقيقة و طبيعة الموضوع المدروس و ذلك من خلال معلومات مستقاة من الواقع الجزائري .

5 – التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

5-1- الضغط النفسي: (Stress)

هي تلك الصعوبات و المعوقات المادية و المعنوية المتكررة التي تواجه التلميذ في بيئته الأسرية و المدرسية و الاجتماعية ، و تعوق قدرته على تحقيق أهدافه و إشباع حاجاته ، و يعجز عن تحمل هذه الأعباء ، لأنها فوق قدرته و طاقته و تحمله ، و تقيسه

أبعاد الضغط النفسي المدرجة في استبيان الدراسة ، و التي تنقسم إلى ستة أبعاد :

بعد ضغط الوالدين و الأسرة : و يتمثل في أوامر و نواهي الوالدين ، و مشاكل الأسرة واحتياجاتها التي يتعرض لها التلميذ .

بعد ضغط المدرسة : و يتمثل في قوانين المدرسة، و كثافة ساعات الدراسة و نصائح و توبيخ الأساتذة ، و تعليمات الإدارة ، والتي يتعرض لها التلميذ داخلها.

بعد ضغط الزملاء: و يتمثل في تلك الصعوبات التي يواجهها التلميذ في علاقته مع زملائه أو ما تفرضه عليه جماعته من معايير.

بعد ضغط المراجعة(المذاكرة): و يتمثل في ما تسببه المراجعة من حالة نفسية و جسمية للتلميذ.

بعد ضغط الامتحان : و يتمثل في حالة التلميذ النفسية و الجسمية قبل و أثناء و بعد الإمتحانات .

بعد ضغط أحداث الحياة : و يتمثل في تلك التغيرات الحاصلة في الحياة و أثرها على الحالة النفسية و الجسدية للتلميذ .

2-5 - مستوى الطموح الدراسي:

و نعني به تلك الأهداف الدراسية المستقبلية الواقعية التي يضعها التلميذ بنفسه و لنفسه مسبقا، و يفكر فيها باستمرار، و يسعى لتحقيقها تدريجيا على امتداد مساره الدراسي عن طريق نجاحاته الدراسية المتلاحقة.

و يتميز هؤلاء التلاميذ برغبة كبيرة في النجاح ، و يحبون تحقيق ذلك عن طريق مجهوداتهم الخاصة الفردية ، و يتخوفون من الفشل ، كما لا يحبون الأهداف الدراسية السهلة و البسيطة و المعتادة التي لا تثير فيهم روح التحدي و التميز .

و يقاس هذا المستوى بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في استبيان مستوى الطموح الدراسي، و ينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية هي:

مستوى عال ، مستوى متوسط ، مستوى ضعيف.

و التي تقاس بدورها بأبعاد مستوى الطموح الدراسي المدرجة في الإستبيان و هي :

بعد النظرة للدراسة الثانوية (النظرة الحالية) : و يتمثل في تحديد التلميذ لوضعيته حيال الدراسة .

بعد النظرة للتفوق الدراسي : و يتمثل في سعي التلميذ لتحقيق النجاح في جميع

الأعمال الدراسية .

بعد النظرة للدراسة الجامعية (النظرة المستقبلية) : و تتجسد في سعي التلميذ للالتحاق بالجامعة .

بعد النظرة للحياة : و تظهـر في تصـورات وتوقعـات التلميذ لحيـاته المستقبـلية .

5-3- صفة الدراسة : و تنقسم إلى صفـتين هما :

صفة التلميذ الجديد : و نعني به ذلك التلميذ الذي إنتقل من السنة الثانيـة ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي ، و يمكن تسميته بالتلميذ العادي .

صفة التلميذ المعيد : و نعني به ذلك التلميذ الذي أعاد السنة الثالثة ثانوي بعد رسوبه في امتحان البكالوريا .

5-4- التخصص الدراسي : و ينقسم إلى قسمين هما :

التخصص العلمي : و نقصد بها شعبة علوم الطبيعة و الحياة .

التخصص الأدبي : و نقصد بها شعبة الآداب و العلوم الإنسانية .

5-5- المنطقة السكنية : و تنقسم إلى منطقتين هما:

المنطقة الحضرية : و نقصد بها عاصمة الولاية و البلديات الكبرى التابعة لها .

المنطقة الريفية: و نقصد بها تلك المناطق البعيدة و النائية عن عاصمة الولاية.

وقد اعتمدنا في تصنيفنا هذا على تصنيف مديرية التنظيم والإدارة المحلية بولاية الأغواط حيث حددت المناطق الحضرية بتلك المناطق التي تتواجد بها فرقة الدرك الوطني وفرق الأمن الحضري، بينما المناطق الريفية تتواجد فيها فرقة الدرك الوطني فقط.

5-6- تلميذ السنةالثالثة ثانوي:

يقصد بـذلك التـلاميذ الذين تتـراوح أعمـارهم ما بين 17 سنة الى 19 سنة و يدرسون في تخصصين هما العلوم الطبيعية و الحياة (ع ط ح) و الآداب و العلـوم الإنسـانـية (آ ع ان) ، و يتوزعون إلى معيدين و عاديين و يتواجدون في المدن والأرياف .

الفصـل الثاني

الضغط النفسي

تمهيد

1- مفهوم الضغط النفسي

2- تطور مفهوم الضغط النفسي

3- تعريف الضغط النفسي

4- النظريات المفسرة للضغط النفسي

5- قياس الضغط النفسي

6- أنواع مصادر الضغط النفسي

7- مصادر الضغط النفسي

8- أعراض الضغط النفسي

9- آثار الضغط النفسي

خـلاصة

تمهيد :

تعددت تسميات و تعاريف حالة الخطر والتهديد الذي يتعرض له الإنسان في مواقف الحياة المختلفة ، و التي تعوقه على إشباع حاجاته البيولوجية والنفـسية . ففي التراث السيكولوجي و الدراسات الأجنبية الغربية يكاد يكون هناك شبه إجماع بين الباحثين على إطلاق مصطلح (Stress) على تلك الحالة .

بينما في الدراسات و الأبحاث العربية التي تناولت الموضوع ، ترجم مصطلح (Stress) إلى عدة مصطلحات عربية ، و من أشهرها تداولا : الضغط النفسي و المشقة و الانعصاب والإجهـاد و الكـرب . و لا يتفق الباحثون العرب على تحديد الترجمة المناسبة لمصطلح (Stress) .

و على الرغم من شيوع المصطلح و الموضوع بين العامة و الخاصة ، و انتشاره في ميادين عديدة : طبية و نفسية و اجتماعية ، و ما لقيه من اهتمام كبير من قبل الباحثين و العلماء في دراساتهم و أبحاثهم المتعددة ، بحكم علاقته المباشرة بحياة الإنسان و تأثيره فيها . إلا أنه مع ذلك يفترق هؤلاء في تعريفهم ، و تفسيرهم لهذا الموضوع بسبب صعوبته و غموضه و تداخل عناصره ý فكل باحث يتبنى تفسيرا خاصا به لهذا الموضوع و هذا حسب المنحى الذي عالجه به و انطلق منه .

فبعض التفسيرات تنطلق من الموقف الضاغط ، والبعض الآخر ينطلق من الاستجابة المصاحبة للمثير ، و البعض الآخر يجمع بينهما ، و فريق آخر يفسره من أعراضه و آثاره على صحة الفرد . و لا يخلو أي تفسير من أفكار "سيلي"(Selye) التي تشكل الإطار العام الذي تنطلق منه معظم البحوث و الدراسات. و في هذا الفصل سنعرض ما سبق ذكره.

1 ـ مفهوم الضغط النفسي :

تكاد تتفق القواميس و المعـاجم العربية في تحـديد المعنى اللغوي لكلمة الضغط و قدمـت لها شروحا متشابهة ؛ ففي(لسـان العرب) جـاءت الكلمـة على النحو التالي :

- ضغط : الضغط ، و الضغطة : عصر شيء إلى شيء ، ضغطه يضغطه ضغطا : زحمه إلى حائط و نحوه .
- يقال ضغطه إذا عصره و ضيق عليه و قهره .
- و الضُغطة(بالضم) : الشدة و المشقة . **(ابن منظور 1975 : 342)**

أما (المنجد في اللغة العربية المعاصرة) فيشرح الكلمة على الشكل التالي :

- ضغط : عصره ، ضغط الهواء ، ضغط عليه للقيام بعمل يأباه ، ضيق و تشدد ، جماعة ضاغطة ، تضييق معنوي ، إكراه ، ضغط خارجي ، ضغط الرأي العام ، ضغط الدم ضغط الحياة العصرية . **(أنطوان نعمة و آخرون 2000 : 882 و883)**

أما في (المنجد في اللغة و الإعلام) وردت كلمة الضغط على المنوال التالي :

- ضغط : ضغط عليه ضغطا ، ضيق عليه . **(المنجد في اللغة و الإعلام 1986: 451)**

أما في (القاموس المرشد في المترادف و المتقارب و الضد)، فنجد نـفس المعنى للكلمة حيث شرحت كما يلي :

- ضغط : ضغط عليه ، عصره ، ضيق عليه ، حمله على ، حتم ، أثر . **(مصطفى وارد 1999 : 198)**

و نجد نفس التفسير في (المعجم الوجيز) إلا أنه يردف شرحا إضافيا لمعنى الكلمة في العلوم الفيزيائية و الطبية ، و جاءت على النحو التالي :

- ضغط : ضغطا ، عصره ، و زحمه ، بالغ في إيجازه ، وعليه : شدد و ضيق .
- (الضغط): ضغط الدم (في الطب) هو الضغط الذي يحدثه تيـار الـدم علـى جـدار الأوعية.
- و في(الهندسة و الميكانيكا) : تعني القوة الواقعة على وحـدة المـساحات فـي الاتجـاه العمودي عليها .
- و الضغط الجوي : (في الطبيعة) : الضغط الذي يتركز على نقطة معينة بفعـل الثقـل الذي يحدثه عمود الهواء على هذه النقطة . **(المعجم الوجيز 1999: 378)**

و توضح لنا الباحثة " ألفت محمد حقي " معنى مصطلح الضغط في العلوم الأخرى، ففي

العلوم الفيزيائية يدل على المقاومة الجزئية التي يبذلها جسم ما ضد مؤثرات موجهة إليه من قوة خارجية.

أما في العلوم البيولوجية نجد أن كلمة الضغط هي أقصر الطرق لمعاني كثيرة يمكن تلخيصها بصعوبة في كونه حالة الإثارة التي تنتج إفراز هرمون (إكت) Actch لإثارة قشرة الغدة الادرينالية في الكائن الحي . **(ألفت محمد حقي 2001 :235 و236)**

و نستخلص من هذا أن كلمة الضغط تشير إلى عدة دلالات في ميادين مختلفة منها ماهو طبي و فيزيائي و إنساني و اجتماعي ؛ ففي المجال الطبي تشاع كلمة ضغط الدم و تدل على الآثار التي يتركها الدم على جدار الأوعية ، و يقال في العلوم الفيزيائية الضغط الجوي و في الصناعة تدل الكلمة على بعض الآلات و الآليات و الأجهزة الضاغطة ، و تشير كذلك في هذا المجال إلى ضغط العمل الذي يقع على العامل ، أو ما يعرف بضغط العمل أو الضغط المهني ، و في المجال الإنساني و الاجتماعي نتكلم عن الجماعات الضاغطة أو الضغط السياسي ، كما هو الحال في علم السياسة ، و في البيئة الاجتماعية تتردد كثيرا كلمة الضغط الاجتماعي أو ضغط السكان ، و على المستوى الاقتصادي تتداول كلمة ضغط الأوضاع الاقتصادية ، و في البيئة المدرسية نستخدم كلمة الضغوط المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ و في الرياضية يكثر استعمال كلمة ضغط الجمهور المتفرج ، أو ضغط المنافسة أو ضغط المقابلة الرياضية .

أما في اللغة الإنجليزية فتعني كلمة(**Stress**) كما وردت في قاموس(Larousse) كما يلي:

- الضغط العالي، إرغام، إجهاد، إلحاح، **(Larousse 2002 :329)**على أنه يجب الإشارة أن كلمة (Pressure) الإنجليزية تعني كذلك نفس المعنى ، و جاء شرحها على النحو التالي :

الضغط، الضيق، إلحاح، بل هي مرادفة لكلمة (Stress) كما وردت في نفس القاموس السابق الذكر **(Larousse, 2002 :258)**، كما نجد نفس المعنى تشير إليه الكلمة الإنجليزية(Press) و هذا حسب القاموس السابق(Larousse).

(Larousse 2002 :258)

أما قاموس (Le.Robert) فيشرح كلمة (Stress) بنفس الدلالات و المعني التي وردت في قاموس (Larousse). **(Michel legrain 1997 : 1826)**

بينما في اللغة اللاتينية فقد جاءت كلمة (Stress) بلفظ (Stringere) و ترمز للضغط ، للضيق ، للحصر . (**Jean Benjamin Stora 1995 : 03**)

أما في اللغة الفرنسية فقد اشتقت من الفعل اللاتيني (Stringere) كلمتان تدلان على: الشدة ، الضيق ، الحصر ، و هما :

- كلمة (Etreindre) و تعني حصر الجسم ، أو ضمه ، أو إحاطته بالذراعين أو الأطراف ، و ترافقه مشاعر و أحاسيس متناقضة ، و تعني الضيق ، و الضغط الشديد على الجسم و النفس .
- كلمة (Detresse) و هي الشعور بالوحدة ، أو التخلي ، تدل على حالات حادة تجتمع في حالة واحدة و تعبر عن (وحدة ، خطر ، معاناة) .(**Jean Benjamin Stora 1995 : 03**)

و ترجم مصطلح (Stress) في اللغة العربية إلى عدة كلمات ، فمثلا ترجمت في (قاموس المورد) على النحو التالي:

- ضغط ، وطأة ، إجهاد (**منير البعلبكي 1989 : 916**) ، و هو نفس الشرح الذي قدم سابقا ٬ و نفس الشرح يقدمه لكلمة (Pressure) فيرى أنها تعني :

ضغط ، جهد ، ثقـل ، إلحاح (**منير البعلبكي 1989 : 721**) ٬ على أنه نجد أن بعض المناجد و القواميس تترجم كلمة ضغط من العربية إلى الإنجليزية بكلمة (To press) و (Pressure) و هذا ما نجده على سبيل المثال في معجم مجاني الجيب. (**مجاني الجيب 1994: 214**)

أما في القواميس العربية المتخصصة كقاموس علم النفس لـ"حامد عبد السلام زهران " الذي أورد عدة معاني عربية لكلمة (Stress) منها :

- الإجهاد ، الشدة ، الكرب ، الضائقة ، التشديد ، الانعصاب (**حامد عبد السلام زهران 1987: 214**) ، و نفس الشرح يقدمه لكلمة (Pressure) (**حامد عبد السلام زهران 1987: 384**) . أما أصل كلمة (Stress) فهو إنجليزي ، (و لا نجد لها أثرا قبل القرن العشرين في اللغة الفرنسية) ، و هذا ما يشير إليه "جون بنيامين ستورا" (Jean benjamin stora)(**Jean Benjamin Stora 1995 : 04**)، و ما يؤكـده كذلك "روبرت لفون" (Robert lafon) في قاموسه (على أن أصل الكلمة إنجليزي) (**Robert Lafon 1973: 786**) ، و نفس المنحى يذهب إليه " نوربـرت سيلامي"

(Nobert Sillamy) **(Nobert Sillamy 1999: 253)** ، وهذا ما يشير إليه كذلك " ميشـال ليفان " (Michel legrain) (على أن أصـل الكـلمة إنـجليزي) . **(Michel legrain 1997 : 1826)**

و يرى " هارون توفيق الرشيدي" أن في اللغة الإنجليزية **<<** وردت ثلاثة مصطلحات هي: الضواغط (Stressor) و الضغط (Stress) و الانضغاط (Strain) ، و قد جاءت الضواغط لتشير إلى تلك القوى و المؤثرات التي توجد في المجال البيئي ـ فيزيقية ، اجتماعية نفسية ـ و التي يكون لها القدرة على إنشاء حالة ضغط ما ، أما كلمة الضغط (Stress) فتعبر عن الحادث ذاته ، أي وقوع الضغط بفاعلية الضواغط ، أي أن الفرد قد وقع تحت طائلة ضغط ما ، و يشير مصطلح الانضغاط (Strain) إلى حالة الانضغاط التي يعانيها و يئن منها الفرد ، والتي تعبر عن ذاتها في الشعور بالإعياء و الإنهاك والاحتراق النفسي**>>.** **(هارون توفيق الرشيدي 1999 : 15)**

إذا كان هناك اتفاق بين العلماء و الباحثين حول المعنى العام لمصطلح(Stress) و مدلوله العلمي في المجال النفسي ـ و إن اختلفت تعاريف الباحثين لهذا المصطلح ـ إلا أن هذا الاتفاق لم يرق إلى المستوى المطلوب حول الترجمة المناسبة لهذا المصطلح عند الباحثين العرب ، حيث نجد اختلافا كبيرا بين هؤلاء في ترجمتهم لمصطلح (Stress) و هذا ما يشير إليه "جمعة سيد يوسف" ، حيث يرى أن مصطلح (Stress) ترجم إلى عدة مصطلحات في اللغة العربية منها : (الانعصاب ، الإجهاد ، أو الشدة ، و الضغط ، و المشقة). **(جمعة سيد يوسف(ب)2001 : 256)**

و يؤكد "جمعة سيد يوسف" 1994م على هذا الاختلاف ، فيقول : << لا يزال الخلاف بين الباحثين العرب قائما حول ترجمة مصطلح (Stress) ، حيث يتمسك بعض مترجميه إلى الانعصاب ، **[**(كما ترجمه "عبد الغفار الدماطي" و "ماجدة حامد" و "حسن علي حسن" في ترجمتهم لكتاب "كولز" المعنون :(المدخل إلى علم النفس المرضي الإكلينيكي) الذي راجعه "أحمد عبد الخالق" 1992م ، و نفس الترجمة قدمها "مجدي أحمد محمد عبدالله" 2000م في كتابه(علم النفس المرضي) ، و نفس المصطلح استعمله "أحمد عبد الخالق" 1990م في كتابه (أسس علم النفس) ، و في كتابه الآخر المعنون : (الأبعاد الأساسية للشخصية)1983م و هي الترجمة التي قدمها " يوسف مراد" في مؤلفاته ، و "عباس محمود عوض" في كتابه (القياس النفسي ـ بين النظرية و التطبيق ـ)**]***. **[(إضافات من طرف الطالب الباحث)]***

و استخدم البعض مصطلح الإجهاد أو الشدة [(كما جاءت في موضوع "حسن مصطفى عبد المعطي"1989م بعنوان:(الأثر النفسي لأحداث الحياة كما يدركها المرضى السيكوسوماتيين)]* و يصر البعض الآخر على استخدام مصطلح الضغط أو الضغوط [(كما اعتمد هذا المصطلح عند كل من :"عبد الرحمان بن سليمان الطريري" 1994م في كتابه(الضغط النفسي) و "هارون توفيق الرشيدي" 1999م في كتابه(الضغوط النفسية) ،و" فاروق السيد عثمان" 2001م في كتابه (القلق وإدارة الضغوط النفسية) ، و "علي عسكر" 2000م في كتابه(ضغوط الحياة .. و أساليب مواجهتها) ، و " إبراهيم عبد الستار " 1992م في موضوع له بعنوان:(الضغوط النفسية على الصحة و المرض)، كما استخدمه كل من "حمدي علي الفرماوي" و "رضا عبد الله أبو سريع" 1994م في ترجمتهما لكتاب(الضغوط النفسية) لصاحبه : "ديفيد فونتانا" (David fontana) 1989م ´ و ترجمها "محمود عبد الرحمان حمودة "، و "إلهامي عبد العزيز إمام" إلى الضغط النفسي ، في دراستهما المعنونة : بـ(دراسة المرض النفسي) ، و ذلك حين تعرضهما للدليل التشخيصي الإحصائي للمرض النفسي الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي ما بين 1980م و1987م ´ و ترجمته "ألفت محمد حقي"2001م في كتابها (علم النفس المعاصر) بنفس المصطلح ، كما نجد نفس المصطلح استعمله "عبد الرحمان العيسوي" في كتابه(النـمو النفسي و مشكلات الطفولة) ، و نفس المنحى أخذه " شاكر عبد الحميد " 2000م في ترجمته لكتاب "سيكولوجية فنون الأداء" لـ"جلين ولسون" (Glennd wilson)]*<<.**(جمعة سيد يوسف(ب) 2001 : 256)**

بينما يستخدم "جمعة سيد يوسف" 1994م مصطلح المشقة كترجمة لمصطلح (Stress) في دراسته المعنونة : (الفروق بين أفراد نمطي السلوك (أ. ب) من الجنسين في تقدير أحداث الحياة المثيرة للمشقة) ، و يبرر هذه الترجمة بأنها استعملت من قبل عندما وردت في كتاب (مرجع في علم النفس الإكلينيكي) لـ "مصطفى سويف" 1985م ، و في كتاب (الطب النفسي المعاصر) لـ " أحمد عكاشة " 1992م .

لكن نفس الباحث "جمعة سيد يوسف" استعمل مصطلح الضغوط للإشارة إلى مصـطلح (Stress) في كتابه (النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية) 2001م ، و ترجمـه " شعبان جاب الله " 1999م إلى مصطلح المشقة في موضوع له بعنوان : (علم النفس الاجتماعي و الصحة النفسية) في كتاب (علم النفس الاجتماعي)، الذي أشرف على تحريره " زين العابدين درويش " 1999م .

كما نجد أن "محمد عبد المؤمن حسين" يستعمل مصطلح الضغط أحيانا ، و الانعصاب طورا في كتابه (مشكلات الطفل النفسية) .

و هناك من يستعمل كلمة الانضغاط للدلالة عن مصطلح (Stress) كما يؤكد ذلك "محمد شحاتة ربيع" 2000م في كتابه (قياس الشخصية) ، و ذلك عند تفسيره لمقياس الخزي DISCOMFORT (Di) و قد تزيد فجوة الاختلاف حدة إذا علمنا أن هناك من يستعمل كلمة الضغط النفسي للدلالة ، أو لترجمة مصطلح (Pressure) بالإنجليزية. كما نجده في موسوعة " أسعد رزوق " 1979م المعنونة بـ : (موسوعة علم النفس) و نفس الاستعمال يؤخذ به " عبد المنعم الحفني " 1995م في موسوعته النفسية : (علم النفس في حياتنا اليومية) و نفس الاستعمال يقدمه " إبراهيم وجيه محمود " و"محمد عبد الحليم منسي " و آخرون 2000م في كتابهم (الصحة المدرسية والنفسية للطفل) ، و تعتبر هذه الترجمة صحيحة للكلمة كما جاءت في (قاموس علم النفس) لـ "حامد عبد السلام زهران " على النحو التالي :

(ضغط ، ضيق ، تضييق ، إلحاح: Pressure). **(حامد عبد السلام زهران 1987 : 384)**

و نجد " أحمد عزت راجح " يحل مفهوم الأزمة (Crises) محل مفهوم الضغط و يرادف " سعد جلال " بين مفهوم الضغط و مفهوم الشدة ، كما تجدر الإشارة إلى أن هناك من يعتبر الاحتراق النفسي (Burnout) مرحلة من مراحل الضغط النفسي وخاصة ضغط العمل : << يعتبر الاحتراق النفسي من المصطلحات النفسية التي ظهرت في السبعينات و خاصة في مجال ضغوط العمل >>. **(أسامة كامل راتب 2001 : 392)**

و يرى "علي عسكر" 2000م : << أن الاحتراق النفسي نتيجة التعرض المستمر للضغط النفسي >>. **(علي عسكر 2000 : 112)**

إن هذا العرض لا يقلل من أهمية المصطلح في الدراسات العربية ، ما دام المعنى واحدا للمصطلح و متفقا عليه على الأقل في أبسط صوره الذي يعني وجود قوة ضاغطة تحدث أثرا على الإنسان ، أو الحيوان متمثلا في الحمل المادي والمعنوي الذي يقع عليه و ما يصدره الكائن الحي من استجابات للتكيف مع هذه الحالة .

2- تطور مفهوم الضغط النفسي (Stress) :

لقد مرت حالة الضغط التي يمر بها الإنسان بعدة تسميات قبل أن تستقر على الصيغة التي يعرف بها الآن (Stress) ، و قبل أن تصل إلى هذه التسمية كانت تعرف باسم مصطلح الصلابة (Hard ship) خلال القرن الرابع عشر الميلادي ، كما استخدم مصطلح العسر

(Strait) والضراء (Adversity) ، و الكرب (Affliction) .

و في أواخر القرن التاسع عشر استخدم "هوك (Hooke)" عبارة الضغط في سياق العلوم الطبيعية). **(جمعة سيد يوسف(ب)2001 : 257)** . والفضل يعود بالأساس إلى الطبيب " هانـ ز سيـ لي"(Hans Selye) الذي توصل إلى المصطلح بعد أبحاث عـ دة وتجارب معملية على الحيوان والإنسان أجراها بجامعة مونتريال بكندا ،(ففي العشرينات توصل إلى زملة الأعراض العامة للمرض (Syndrome general maladie) ، و هي استجابة غير نوعية ضد المرض) **(Jean Benjamin Stora 1995 : 06)** و أتبع " هانز سيلي " (Hans Selye) ملاحظاته التي استخلصها من تجاربه بمحاولات لاكتشاف الهرمونات الجنسية عند الفئران ، فلاحظ أن هناك ردود فعل غير محدودة من الفئران على حقن الخلايا أوعلى مصادر أخرى كالحرارة و البرد و الجرح و التعرض لأشعة X ، و من ذلك جاء اكتشافه للضغط النفسي ، و في 1936م نشر مقالا تطرق فيه إلى طبيعة الاستجابات غير المحدودة والمثيرة بواسطة عامل فيزيائي شديد . وابتداء من سنة 1950م شرع (Hans Selye) في نشر تقارير سنوية تتضمن نتائج أبحاثه و تجاربه (إلى غاية 1956م ، حيث أطلق مصطلح(Stress)على كتاب أصدره بعنوان : (ضغط الحياة) (The stress of life) جمع فيه جميع أبحاثه وتقاريره) ،**(Dominique chalvin 1985 : 10)** و من ذلك التاريخ أصبح يعرف هذا المصطلح في الأبحاث النفسية والاجتماعية والإنسانية والبيولوجية بهذا الاسم.

<< الواقع أن البدايات الأولى للاهتمام بدراسة موضوع الضغوط ، بدأت بتجارب " هانز سيلي "(Hans Selye) 1956م بكندا ، الذي يعود له الفضل في وضع كثير من الأسس العلمية لهذا الموضوع **>>. (إبراهيم عبد الستار 1998 : 120)** و لقب"هانز سيلي " (Hans Selye) بأبي الضغط النفسي ، (ولم يستعمل هذا المصطلح في كتاباته إلا في الخمسينات) . **(Jean Benjamin Stora 1995 : 06)** و في سنة 1975م أصدر كتابا بعنوان : (الضغط النفسي بدون مشقة) (Stress sans detress). (وعرض فيه دليل سلوك الفرد تحت الضغط و في الحقل الطبي). **(Dominique chalvin 1985 : 10)**

و إذا كان " سيلي " (Hans Selye) من الأوائل الذين ارتبط اسمهم بهذا الـ موضوع و هذا المصطلح ، فإن ذلك لا يقلل من دور بعض الباحثين الذين سبقوه في تناولهم للموضوع و استخدامهم مصطلح الضغط ، و نخص على الذكر العالم الفسيولوجي الأمريكي :("والتر

كانون" 1929م (Walter bradfor cannon) الذي يعتبر من الأوائل الذين استخدموا المصطلح في أبحاثهم و تجاربهم) ، **(علي عسكر 2000 : 33)** فقد لاحظ<< التغييرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعالات الشديدة ، والظروف المثيرة للمشقة كالألم والجوع، وانتهى من ذلك إلى أن المنبهات التي تحدث إثارة انفعالية ، تسبب تغيرات في العمليات الفسيولوجية الأساسية >>. **(شعبان جاب الله 1999 : 331)** كما يرجع الفضل إلى الجمعية الأمريكية لعلم النفس1955م ، التي احتضنت (Hans Selye) و ساعدته على نقل اهتماماته ، و أعماله من الفسيولوجيا إلى علم النفس و العلوم الإنسانية ، كما ساهم "أدولف ماير" 1956م (A . Meyer) في استخدام خريطة الحياة كوسيلة في التشخيص الطبي ، أو ما يعرف: بـ (صحيفة بيانات الحياة) ، و الهدف منها تنظيم البيانات الطبية كسيرة ذاتية إنسانية و أكد "ماير " (Meyer) على دور الأحداث المثيرة للضغط في نشأة الاضطرابات النفسية.

كما يرى "دومينيك شالفن"(D . Chalvin) : أن الأبحاث الأولى في الموضوع قام بها " كلود برنار" 1865م (Claude Bernard) ، الذي عرف بأهمية توازن الفرد عند مواجهة الأحداث اليومية للحياة ، ثم أتبعه البلجيكي " فريدريك" (Fredericq)، و توصل إلى نفس النتائج ، و بعد سنوات جاء الألماني " هانو إدوارد بفايجر " 1877م (Hannou eduard pfluger) و أعاد أعمال "كلود برنار" (Claude Bernard) ليؤكد بعدها (أن الإنسان في حاجة للتكيف مع التغيرات اليومية ، التي تفرضها البيئة). **(Dominique chalvin 1985 : 08et 09)**

و رغم شيوع مصطلح الضغط النفسي (Stress) في الدراسات و الأبحاث السيكولوجية ، إلا أنه مع ذلك نجد من يفضل استخدام مصطلحات أخرى مرادفة لمصطلح الضغط (Stress) ؛ فإذا كان " هانز سيلي " (H.selye) يتمسك بمصطلح (Stress) فإن " هنري موراي " (H.murray) يفضل استخدام مصطلح (Press) ويستخدم "ايستين" (Epstein) مصطلح الصراع (Conflect) ليدل على نفس المعنى و يستعمل " باتل هاين " (B.hium) مصطلح المواقف المتطرفة (Extem situation) .

إن استعمال هذا المصطلح في الدراسات السيكولوجية و تداول استخدامه عند الباحثين استطاع أن يحتل مكانا واسعا و مجالا محددا خاصا به في الأبحاث السيكولوجية ، و غطى بذلك مجالا << كانت تغطيه من قبل عدة مصطلحات أخرى مثل القلق (Anxiety) و الصراع (conflict) و الإحباط (Frustation) و الاضطراب الانفعالي

(Emotional disturbanle) و الصدمة (Trauma) والاغتراب (Alienation) و الشذوذ (Anomaly)>>.**(جمعة سيد يوسف (ب)2001 :257)**

و نشير أن من بين العوامل المساعدة على انتشار مصطلح الضغط (Stress) في علم النفس و علم الاجتماع و الفسيولوجيا و الطب و البيولوجيا ، تلك الأبحاث و الدراسات و التجارب البيولوجية و النفسية التي قام بها الأطباء و علماء الفسيولوجيا و علماء النفس .

رغم الاهتمام الذي حظي به موضوع الضغـط النفسي عند الباحثين ، و علماء النفس و الفسيولوجيا ، غير أنه لم يلـق العناية و الاهتمام عند الباحثين و علماء النفس الوجوديين و الذين يعتقدون أن الموضوع يتعلق بالقلق ، و ليس بالضغط ، و لا نستطيع تسمية ما يتعرض له الإنسان من أحداث بالضغط ، لأن هذا المصطلح غريب عن ميدان علم النفس ومن أمثال هؤلاء الوجوديين " رولو ماي " (Rollo may) أحد منظري هذا الاتجاه و الذي نشر كتابا بعنوان : (معنى القلق) عام 1950م ، و هو في الأصل نسخة من أطروحته للدكتوراه 1950م بعنوان : (معنى القلق) ، و عرف فيها القلق بما يلي : **<<** ذلك التهديد لوجودنا ، أو للقيم التي جعلناها مساوية لوجودنا>>. **(رولو ماي و ارفين يالوم 1999: 58)**

و في الأطروحة و الكتاب **<<** رفض ماي (R . may) تسمية ما يتعرض له الإنسان باسم الضغوط ، بدلا من القلق ، لأنها مشتقة من الهندسة و الفيزياء >> **(جمعة سيد يوسف(أ) 2001 : 128)** كثير هي المصطلحات ، والمفاهيم المستعارة من العلوم الأخرى و المستخدمة في علم النفس بمختلف فروعه ، وكم هي النظريات السيكولوجية التي اعتمدت على هذه المصطلحات ، أو التي يرجع الفضل في صياغتها لعلماء البيولوجيا ، أو الطب ، أو الفسيولوجيا ، أو الهندسة ، أو الفيزياء و الذين وضعوا الأسس الأولى لتلك النظريات ، لذلك لم يقتصر "ماي" (Rollo may) على مبرراتـه السابقة ، بل دعمها ، إذ يـرى أن الضغوط **<<** يمكن تحديدها و تعريفها و قياسها بسهولة و هي ترتكز على ما يحدث للفرد ، في حين أن القلق مربوط بوضوح بوعي الفرد و ذاتيته>>.**(جمعة سيد يوسف2001(أ) : 15)**

لا يستطيع أحد أن يقبل بسهولة ما يذهب إليه "ماي" (R . may) في تسميته لما يتعرض له الإنسان من أحداث ضاغطة باسم القلق ، لأن تعريف و معنى هذا الأخير يختلف عن الآخر ، و حتى الاتجاه الوجودي في علم النفس لا يسلم باحثوه من النقد بسبب وجود اختلاف جوهري بين باحثيه في استخدام المصطلحات . فإذا كان "ماي" (R . may) لا يعترف بالضغط في علم النفس ، فإن زميل له يرى عكس ذلك ، بل يعتبر من الأوائل الذين

ساهموا في تقديم الموضوعات المتعلقة بالضغوط النفسية ، و نقصد بهذا الباحث "هـ ولمـ ز" (D.s Holmes) الذي يرجع له الفضل مع زميله "راي" (Rahe) في الاستخدام العلمي لمفهوم أحداث الحياة الضاغطة (Stress of life) كمفهوم مرادف للضغوط النفسية و جاءت أعمالهما بعد الاستفادة من أبحاث كانون (Cannon) و "سيلي" (Selye). و لعل كهذا يعد دليلا واضحا على استقلالية الضغط النفسي عن موضوع القلق.

3 – تعريف الضغط النفسي:

نكاد لا نجد تعريفا جامعا مانعا لمفهوم الضغط النفسي (Stress) ، يجمع عليه علماء النفس و الباحثون بسبب عدم وضوحه(**Vera peiffer 2001 : 18**) ، و هذا ما يراه كذلك "هارون توفيق الرشيدي" من أن : **<<** محاولة تعريف الضغط النفسي من المحاولات التي يكتنفها كثيرا من الصعوبات من الناحية العلمية **>>.(هارون توفيق الرشيدي 1999 : 14)** معللا ذلك : **<<** بأن الضغوط النفسية هي ظاهرة معقدة و متداخلة الأبعاد **>>. (هارون توفيق الرشيدي 1999 : 15)** مرد هذا الاختلاف في تعريف الضغط النفسي إلى اختلاف الأطر النظرية و الفكرية للباحثين و إلى المدارس التي ينتمون إليها و إلى تخصص كل باحث و إلى المسلمات التي ينطلقون منها في تفسير وتعريف الضغط النفسي ، فهناك من عرف الضغط من خلال الاستجابة التي يحدثها الجسم الذي يتعرض لمواقف ضاغطة ، و آخر عرفه انطلاقا من المثير الذي يحدث الضغط ، و ثالث جمع بين الإثنين ، و رابع عرفه من النتائج المترتبة عليه ، على أن هذه التعاريف قد تكون ذات طابع فسيولوجي أو سيكولوجي أو سلوكي أو اجتماعي و في ما يلي التعاريف التي تعرضت للضغط النفسي :

3-1- تعريف "هانز سيلي" (Hans Selye) :

<< هو استجابة فسيولوجية لمثير ضاغط ، و يأخذ هذا المفهوم عدة أشكال لأثر الضغط منها الإيجابية(Eustress) و السلبية(Distres) **>>.(Jean Benjamin Stora 1995 : 06)**

و يستدل من هذا التعريف أن استجابة الجسم تكون عضوية من خلال ما تفرزه بعض الغدد من هرمونات ، و ما تقوم به بعض الأجهزة من وظائف إضافية ، كازدياد التنفس أو انقباضه و تقلص العضلات أو تمددها وتزايد ضربات القلب أو انخفاضها ، وهدف هذه الاستجابة التكيف مع المواقف الضاغطة و مع كل طارىء ، و يحتاج الإنسان إلى جانب الاستجابة الفسيولوجية استجابة سيكولوجية تضمن له أكثر عملية التكيف و التعامل مع الأحداث الضاغطة لأن الاستجابة الفسيولوجية قد تكون حادة ، مما يؤدي إلى موت الشخص بسبب الارتفاع العالي

لضغط الدم ، أو ارتفاع السكر في الدم .

3-2- تعريف "هنري موراي" (H.Murray) :

<< الضغط خاصية أوصفة لموضوع بيئي ، أو لشخص ، ييسر أو تعوق جهود الفرد في تحقيق هدف معين **>>.(هارون توفيق الرشيدي 1999 :19)**

إن الإنسان يتعرض يوميا للضغط من مصادر متنوعة و عديدة ، و خاصة تلك الصادرة عن البيئة الخارجية التي يتواجد فيها الشخص ، لكن هذا لا يعني إلغاء الضغوط ذات المصادر الداخلية مثل تعاطي بعض الأدوية ، و تناول أنواع من الطعام و هذا التعريف لم يتضمن نوع الاستجابة الصادرة عن الإنسان ، و كيف يتكيف مع المواقف البيئية الضاغطة . و نشير أن الكثير من المواقف و المعوقات التي تعرقل الفرد للوصول إلى أهدافه يمكن أن تنشأ عنها رد فعل و استجابات توافقية للتغلب عنها كتغيير نشاطاته و أهدافه و حاجاته.

3-3- تعريف " سبيلبرجر" (S.D.Spielberger) :

<< الضغط يشير إلى الاختلافات في الظروف ، و الأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي >> **.(فاروق السيد عثمان 2001 : 100)** يركز هذا التعريف على الظروف البيئية المحيطة بالإنسان والتي تكون ضاغطة ، لكن بعض الظروف البيئية رغم خطورتها ، يمكن اعتبارها غير خطيرة ، بسبب ما يملكه الشخص من سمات شخصية تؤثر على إدراكه لتلك الظروف و إقناع نفسه بعدم وجود خطر، و ينظر للحدث على أساس أنه أمر طبيعي ، و يعبر على ذلك باستجابات إيجابية ، تقلل من حدة الموقف الضاغط.

3-4- تعريف "ريتشارد لازاروس" (Richard Lazarus) :

<< مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد ، بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف **>>. (عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 10)**

هذا التعريف يجمع بين المثير و الاستجابة و إدراك الفرد للموقف الذي يكون مصدر خطر عليه و طبيعة رد فعله . إن هذا الطرح لا يوضح لنا طبيعة المثيرات المسببة للضغط كما يقتصر فقط على طبيعة الاستجابة السيكولوجية ، علما أن استجابة الفرد قد تكون سيكولوجية أو فسيولوجية كما تبين لنا في ما سبق .

3-5- تعريف " والتر كانون " (Walter cannon) :

يعتبر العالم الفسيولوجي "كانون" من أوائل الذين استخدموا عبارة الضغط ، و عرفه: **<<** برد

الفعل في حالة الطوارئ >> . **(علي عسكر 2000 : 33)**

إن هذا التعريف لا يفقد الضغط النفسي من محتواه الأساسي متمثلا في : ردود الفعل التي يصدرها الجسم لمواجهة ما يتعرض له من ضغوط ، لكن في نفس الوقت لم يشر إلى مصادر الضغط ، التي تتسبب في حدوث الاستجابة أو رد الفعل ، كما أنه يمكن أن يحدث رد فعل حتى في الحالات العادية.

3-6- تعريف "إبراهيم عبد الستار" 1998:

<< يشير مفهوم الضغط في أبسط معانيه إلى أي تغيير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة و مستمرة ، بعبارة أخرى: تمثل الأحداث الخارجية بما فيها ظروف العمل أو التلوث البيئي أو السفر أو الصرعات الأسرية ضغوطا مثلها مثل: الأحداث الداخلية أو التغيرات العضوية ، كالإصابة بالمرض أو الأرق**>>.(إبراهيم عبد الستار1998: 118)**

الواقع أن استجابات الفرد يمكن أن تشمل ردود الفعل الانفعالية و الفسيولوجية و حتى السلوكية و تمتد لفترات طويلة و مستمرة أو لفترة محددة من الوقت و غير مستمرة و هذا لم يتطرق له التعريف .

3-7- تعريف "أتكسون " و آخرين 1990م :

(Atkinson , rl , atkinson , R.C , smith , EE, Et . al) **<<** حالة تحدث عندما يواجه الأفراد أحداثا يدركون على أنها تهدد وجودهم النفسي و الجسمي ، و يكونون غير متأكدين من قدرتهم على التعامل مع هذه الأحداث **>>.(جمعة سيد يوسف (ب) 2001 :259)**

يعتبر هذا التعريف من التعاريف التي تحاول الجمع بين أكثر من جانب من جوانب الضغط النفسي ، و قدم هذا التعريف في كتاب للباحثين السابقين بعنوان :

(مقدمة في علم النفس) ، و يركز هذا التعريف على مثيرات الضغط و استجابات الشخص و التفاعل الذي يتم بينهما على أن عملية الإدراك و طبيعة الشخصية و التداخل الذي يتم بينهما صعب معرفته .

على الرغم من الأهمية العلمية التي يحتـلها موضوع الضغط النفسي لدى كثير من الباحثـين و التي تزداد يوما بعد يوم مع التقدم العلمي و التكنولوجي السريع الذي يشهده العالم ؛ مما جعل هذا المفهوم أكثر انتشارا و شيوعا بين الناس ، خاصة و أنه أصبح يشكل خطرا على صحة الإنسان لما يسببه من توتر و شد في العضلات ، وقد يتعداها إلى أمراض خطيرة : **<<** إن من الأمراض الناتجة عن الضغط السرطان ، القرحة ، الجلطة القلبية ، الربو الصداع ، و ضغط

الدم **>>. (عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 85)** بالإضافة إلى تلك العوائق التي أصبح يشكلها في مجالات عديدة من الحياة كالصناعة و الإنتاج و التربية والتعليم من بينها كثرة الغياب و ضعف الإنتاج أو التحصيل ، الإهمال و عدم الدقة في العمل فمن الصعوبة بمكان الوقوف على تفسير واحد لهذا الموضوع ، و يعزو ذلك لأن هذا الأخير من الظواهر الإنسانية المعقدة و المتداخلة و المرتبطة بشخصية الإنسان ، بالإضافة إلى الحالة النفسية والجسمية التي يكون عليها الشخص في أي موقف ، و تغير تلك الحالة من موقف لآخر و ما يصدره من استجابة تبعا لذلك ، وعلى ضوء ذلك فسر بعدة تفسيرات مركزة على البدن أو العقل أو النفس أو المحيط الاجتماعي ، و هذا ما يقر به "هارون توفيق الرشيدي" في قوله : **<<** تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تفسر على أسس بدنية أو بيولوجية أو عقلية معرفية و أخرى اجتماعية **>>.(هارون توفيق الرشيدي 1999 :50)** و إنه لمن الضروري أن نشير إلى القاسم المشترك بين تلك التفسيرات وهو انطلاقها من مسلمة المثير و الاستجابة ، بغض النظر عن نوعية المثير و طبيعة الاستجابة ، كما أنها لم تهمل آثاره على صحة الفرد .

4 – النظريات المفسرة للضغط النفسي :

يعتبر الضغط النفسي من المسائل التي أصبحت تـؤرق الجميع من كبـار و صغـار و خصوصا لما يسببه من آثار على صحة الفرد و الجماعة ، لذا حظي بالدراسة و التحليل منذ أربعة عقود ، و تزداد أهمية دراسته مع كل تحول تكنولوجي و علمي و بيئي و لقد عولج هـذا المفهوم من عدة مناحي : بيولوجية و عقلية نفسية و سلوكية اجتماعية ، و منها تعددت التفسيرات العلمية التي تناولته ، و نستشف منها التكامل فيما بينها .

4-1- التفسير البيولوجي (الفسيولوجي) :

يعد "هانز سيلي" (Hans Selye) أحد أقطاب هذا الإتجاه ، و بحكم تخصصه في الطب قام "سيلي" (Hans Selye) بتجارب عديدة على الفئران في معمله بكندا ، زيادة على ملاحظاته لمرضاه ، فتـوصل إلى أن المرضى يشتركون في خصائص عامة مشتركة بينهم و خصائص نوعية خاصة بكل مريض ، على الرغم من اختلاف و تعدد مصادر الضغط وأطلق على هذه الخصائص اسم: **<<** زملة أعراض التكيف العام (SyndromeGeneral d' adaptation) و يرمز لها بـ : " G.A.S " **>>** .
(Gerard Amy, Antoine Bioy 1999 :84) و تسمى كذلك **<<** بـزملة الضغـط العـام (Common stress syndrome) **>>(إبراهيم عبد الستار1998: 120)** وتعرف

كذلك بـ :<< مجموعة الأعراض الحيوية للضغط >> (Biological stress syndrome).
(علي عسكر 2000 : 34) و يقصد بهذه الزملة : مجموعة أو تجمعات (زملات) الأعراض المرضية (symptoms): و هي عبارة عن رد فعل الجسم المنتظم و المضاد للضغط و يتمثل في الاستجابة الفسيولوجية الغير محددة على تلك المثيرات المؤلمة.....

و تمر هذه الاستجابة الفسيولوجية التكيفية بثلاث مراحل هي :

أ – مرحلة الإنذار أو الفزع أو رد الفعل الانتباهي :

و تمثل ردود الفعل الأولى التي يصدرها الفرد تجاه المواقف الضاغطة ، ويظهر فيها الجسم تغيرات و استجابات بيولوجية ، كإفراز الهرمونات و يزداد التنفس و تشد العضلات .

فالفرد يدرك تلك المواقف الضاغطة بالحواس ، و التي تنقلها بإشارات عصبية إلى الدماغ ، و هكذا حتى يدق ناقوس الخطر ، فيزداد عمل الأجهزة لمواجهة التهديد و قد تقل مقاومة الجسم ، و ينهار رد الفعل التكيفي مما يؤدي إلى الوفاة . إن الفزع أو الهلع الذي يصاب به الفرد عندما يواجه موقفا ضاغطا ، تجعل الجسم في حالة غير طبيعية ، يتميز بعدم الإتزان و يتطلب في نفس الوقت رد فعل للتكيف معها .

ب – مرحلة المقاومة :

يبدأ الجسم في إصدار تغيرات دالة على الشروع في التكيف لمقاومة المواقف الضاغطة و تمثل هذه المرحلة ، مرحلة التخصص حيث تتكلف أجهزة معينة بإصدار استجابات ملائمة و متلازمة للتهديد أو مع مصادر الضغط .

جـ - مرحلة الإجهاد أو الإستنزاف ، أو التعب ، أو الإرهاق :

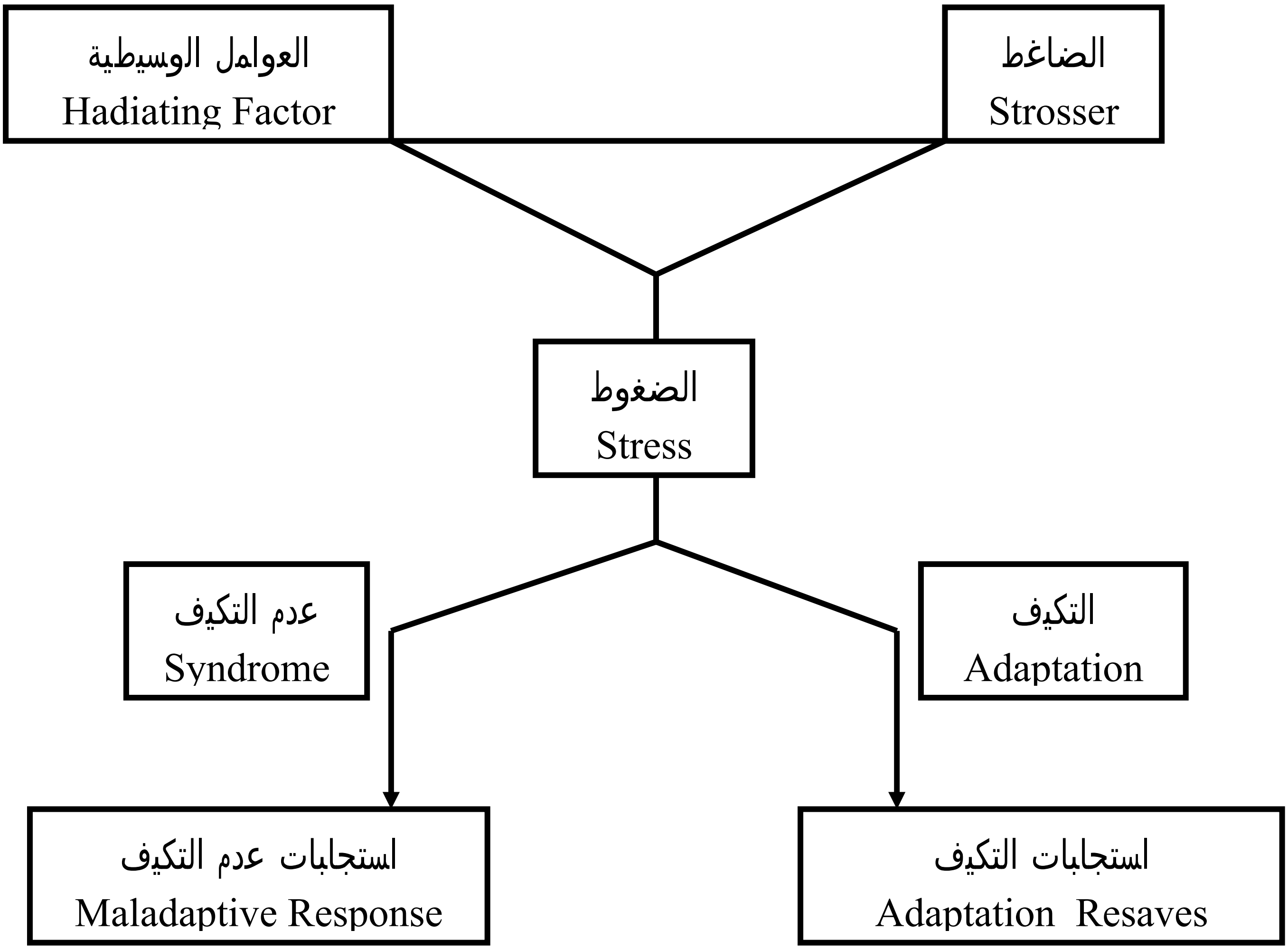
و يستدل عليها من تسميتها ، و تعني أن الجسم يحاول أن يتكيف مع المواقف الضاغطة مما يستلزم بذل جهد و طاقة كبيرة ، غير أن هذه الأخيرة قد تكون غير كافية إذا استمر الموقف الضاغط في الضغط ، لأن طاقة الجسم تستنزف و تصبح عاجزة عن الصمود و يتغير الإتزان الداخلي و تقل مقاومة الجسم و يفقد الكائن الحي حالة التكيف ، التي يفترض أنه اكتسبها في المرحلة السابقة ، مما يعرضه للموت ، فعلى سبيل المثال إذا استمر ضغط الدم لفترات طويلة و هو في حالة الإرتفاع ، يؤدي إلى نقص مناعة الجسم على التكيف و منها إلى الوفاة ، أو قد تظهر أمراض التكيف مثل مرض ضغط الدم ، أو مرض القرحة المعدية .

(عبد الرحمان العيسوي(أ) **- ب.س - 333)**

و الشكل التالي يوضح ذلك :

شكل رقم : 01

يوضح تخطيط عام لنظرية سيلي (Selye)



(فاروق السيد عثمان 2001 :99)

و نجد في هذا المنحى كل من :(" بودي كريستال" ، و " فوندر كولهك" 1984م (Boyd krystal , Vander kholk)(**عبد الرحمان بن سليمان الطريري1994: 72)** الذين يريان أنه بالإمكان ملاحظة و رصد ما يحدث للإنسان من تغيرات بيوكيميائية أثناء تعرضه لمواقف مثيرة للضغط ، و بالتالي على كيفية نمو و تطور الضغط النفسي ، مما يسهل علينا عملية فهمه و تفسيره . و نذكر هنا أن الاتجاه الفسيولوجي ينطلق من رد الفعل الفسيولوجي ، الذي تترتب عليه تغيرات بيولوجية .

4-2- التفسير الفكري لـ "هنري موراي" (H.Murray) :

و يعرف كذلك باسم الدينامية النفسية ، و ينطلق "موراي" (H.Murray)في تفسيره

للضغط النفسي من مسلمة أن الإنسان في سيرورة الزمن قد يصل إلى لحظة التكيف و التوازن النفسي كنتيجة نهائية للدينامية النفسية التي تحدث في داخله.

و للوصول إلى الحل أو انبثاق اللحظة التكيفية ، يتبع الإنسان مبدأ الترتيب للانتقال من اللحظة الآنية إلى اللحظة المستقبلية ، و هي عبارة عن الهدف الذي يسعى إليه الإنسان . و الترتيب في رأي "موراي" (H.Murray) يدل على تلك العمليات العقلية المعرفية التي يفهم بها الإنسان تصوره للبيئة الخارجية .

<< و يصل "موراي" (H.Murray) إلى مستوى عال من الدينامية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة (Need) ومفهوم الضغط (Press)، و يعتبرهما مفهومين مركزيين و متكافئين في تفسير سلوك الإنسان ، و يعد الفصل بينهما تحريفا خطرا >>.**(هارون توفيق الرشيدي 1999 :57)** ففي رأي "موراي" (H.Murray) : الحاجة من محددات السلوك و الضغط هي القوى التي تعترض هذا السلوك لبلوغ أهدافه ، و تتم عملية الربط بينهما من خلال ما يحدث بينهما من تفاعل دينامي ، و يعبر عنه "موراي" (H.Murray) بمفهوم التفهم أو الفكرة (Thema). **(محمد شحاتة ربيع 2000 : 359)**

و استمد "موراي" (H.Murray)تفسيره من نظرية التحليل النفسي ، لكنه أحل الحاجات محل الغرائز التي قال بها " فرويد" (Freud)<< و أكد أن فهم السلوك ينبغي أن يتضمن تحليلا للظروف البيئية التي أطلق عليها الضغوط . و الضغط هو خاصية البيئة التي تساعد الفرد على الوصول إلى غرض معين أو تعوقه عنه >>. **(جوليان روتر 1980 : 106)**

و يميز "موراي"(H.Murray) بين نوعين من الضغوط هما :

أ – <u>ضغطا بيتا (Beta Press)</u> : و تشير إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد .

ب – <u>ضغط ألفا (Alfha Press)</u> : و تشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما هي في الواقع ، و هو الضغط الفعلي . **(فاروق السيد عثمان 2001 :99)**

و يرى "موراي" (H.Murray) أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول ، لأن تلك الضغوط تعبر عن حقيقة إدراكه ووجهة نظره الذاتية ، و إلى جانب ما أضفاه إليها من خصائص و صفات ذاتية صاغها بنفسه ، عكس النوع الثاني الذي يرى فيه الفرد خارج إرادته و ذاتيته.

فالضغط النفسي في نظر "موراي" (H.Murray)ينشأ من وجود الحاجة لدى الإنسان و التي تعبر عن حالة من النقص و الإفتقار الجسمي و النفسي لم تلق الإشباع بعد ، و تعمل على دفعه إلى الإشباع ، فتصبح عاملا مهددا للفرد إذا لم يتم إشباعها ، فيسعى للبحث عن

طرق تساعده على إشباع تلك الحاجة النفسية ، فيتصادم مع الأشياء و الأشخاص التي يمكن أن تعوق إشباعه أو تسهله.

<< و للحاجة ضغط يجعل السلوك ينحو في اتجاه خاص تكون به محاولة إشباع الحاجة و التخفيف من ضغوطها . و نموذج السلوك هذا نطلق عليه اسم : نمط سلوك الحاجة الضاغطة >>.**(عبد المنعم الحفني 1995 : 398)**

فإذا لم يحصل الإشباع بسبب المعوقات ، تكون حينئذ الضغوط ، و قد قدم "موراي" (H.Murray) قائمة بالضغوط على النحو التالي :

(تقتصر على البعض منها و التي تنطبق على هذه الدراسة)

- ضغط الأخطار و الكوارث .
- ضغط نقص التأييد الأسري .
- ضغط النبذ و عدم الاهتمام و الاحتقار.
- ضغط الانقياد و المدح و التقدير .
- ضغط الانتماء والصداقات . **(هارون توفيق الرشيدي1999 : 66)**

و من أتباع هذا المنحى : ("أورفيتز" 1986م(Horowitz)) **(عبد الرحمان بن سليمان الطريري1994: 73)** الذي يركز على مستوى فهم الفرد للمعلومات المعروضة عليه ، أو التي يجب عليه التعامل معها في هذا الظرف ، و يفسر الضغط النفسي بأنه نتيجة طبيعية لعجز الفرد على فهم الحاجات ثم على التفاعل و أخيرا الإندماج مع الظرف الذي يمر به .

4-3- التفسير المعرفي :

يعتبر "لازاروس" 1950م (Richard Lazarus) أول من قدم هذا التفسير و ركز على تقييم الفرد للموقف تقييما ذهنيا ، و الذي يفسر بواسطته الضغط النفسي ، فالتقييم الذهني عبارة عن الكيفية ، التي يدرك بها الفرد الموقف الذي يتعرض له ، فيبدأ في تقويمه أو تقديره أي يصدر حكما على هذا الموقف وعلى أساس الحكم الذي يصل إليه الفرد يشعر بالضغط النفسي على أن إصدار الحكم يتأثر بالخبرات السابقة التي تعرض لها الفرد في حياته ، فالحكم الذي يصدره الفرد على الموقف أو المثير من حيث أنه ضاغطا أم لا.

و يعتمد هذا التقييم المعرفي على عوامل منها :

- العوامل الشخصية .
- العوامل الخارجية.

- العوامل المتعلقة بالموقف النفسي . **(فاروق السيد عثمان2001: 100)**

و تتم عملية التقييم الذهني في مرحلتين هما :

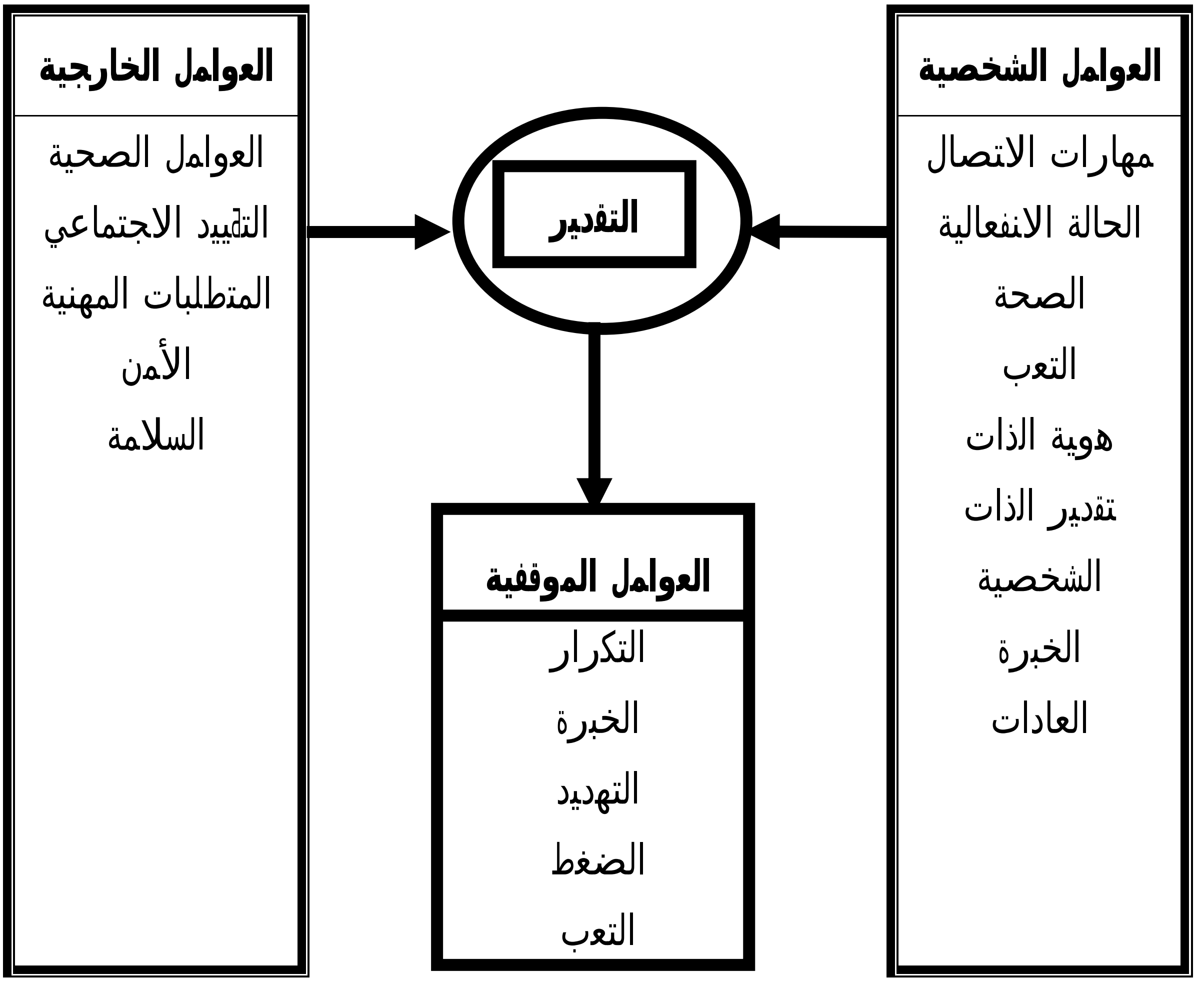
* المرحلة الأولى: و هي ذلك الإدراك الذي يستخلص منه الإنسان أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب له الضغوط .

* المرحلة الثانية : و هي عبارة عن الخطوات التي يتبعها الفرد في مواجهة المشكلات التي تظهر في الموقف و التغلب عليها . **(فاروق السيد عثمان2001 : 101)**

و الشكل التالي يوضح التصور العام لهذا التفسير :

شكل رقم : 02

يوضح التفسير أو التقييم الذهني للضغوط .



(فاروق السيد عثمان2001 : 101)

و يتضح من الجدول أن تقييم الضغط النفسي يتم بعوامل شخصية داخلية و عوامل موقفية موضوعية خارجية ، و هذه العوامل تلعب دورا هاما في تقدير الضغط النفسي باعتبارها المحددة له ، فالأحداث التي تعتبر عاملا ضاغطا عند شخص ما قد لا تكون كذلك

عند شخص آخر ، نتيجة تدخل هذه العوامل في عملية تقييم الحدث في حد ذاته ؟ فما يدركه الفرد بأنه ضغطا فهو كذلك ، و العكس صحيح . يعني هذا أن طبيعة الأفكار التي يدرك بها الفرد المشكلة أو الموقف الذي يواجهه تقوده إلى التعرف على الضغط النفسي .

4-4- التفسير السلوكي :

و ينطلق هذا التفسير من فكرة أساسية مؤداها أن الضغوط النفسية تفهم من خلال عملية التعلم باعتباره أسلوبا لمعالجة المعلومات. و التعلم في نظر السلوكيين هو ما تعلمه الإنسان و ما اكتسبه من خبرات طيلة حياته . و يمثل هذا المنحنى كل من : "كين" و"كاديل" و "زمغنج" (Keane , Caddell , Zimering) الذين يرون << أن محور عملية التعلم هو الربط بين المنبه الشرطي و الاستجابة >> . **(عبد الرحمان بن سليمان الطريري1994 : 74)**

ووفق هذا التفسير يمكن أن ترتبط المواقف المثيرة للضغط بصورة آلية و على أسس شرطية ، فالإنسان يستقبل مثيرات (Cues) تترجم من خلال العمليات الإدراكية إلى معلومات عن الخصائص الفيزيقية للوسط البيئي ، و يستخدم الإنسان تعلمه و خبراته التي مر بها في تلك المرحلة ، و تمر هذه العملية بأربعة مراحل حسب أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي و هي :

أ - الكفاءة : ماذا يستطيع أن يعمل الفرد ؟ و يتضمن القدرات العقلية و المهارات الاجتماعية و الجسمية و القدرات الخاصة.

ب- الاستراتيجية المعرفية : كيف يرى الفرد الموقف ؟ .

ج- القيم الذاتية : ماذا يستحق الموقف ؟ .

د - التنظيم الذاتي : كيف سيتحقق ذلك ؟.(**أحمد عبد الخالق 2000 : 467)**

5-4- تفسير سبيلبرجر (Spielberger) :

يميز "سبيلبرجر" (Spielberger) بين نوعين من القلق : القلق كسمة و القلق كحالة كما اعتبر أن للقلق شقين هما :

أ- الشق الأول : هو القلق العصابي أو القلق المزمن أو سمة القلق .

ب - الشق الثاني : يسمى القلق الموضوعي أو الموقف أو حالة القلق .

وانطلاقا من هذا التفسير للقلق ، وضع "سبيلبرجر" (Spielberger) نظريته في تفسير الضغط ، فهو يربط بين قلق الحالة و الضغط ، لأن قلق الحالة يشير إلى الظروف الضاغطة و على هذا الأساس يربط "سبيلبرجر" (Spielberger) بين الضغط و قلق الحالة **<<** و يعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسببا لحالة القلق>>**(هارون توفيق الرشيدي1999 :54)**

و يستبعد ذلك عن القلق كسمة .

و حدد "سبيلبرجر" (Spielberger) طبيعة الظروف البيئية المحيطة بالإنسان و التي تكون ضاغطة ، و يعمل على تقديرها ، و خاصة تلك التي أثارت حالة القلق لديه، ثم يستخدم ميكانيزمات دفاعية مناسبة للتخفيف من الضغط ، أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح له بالهروب من الموقف الضاغط .

و يعتبر "سبيلبرجر" (Spielberger) << القلق عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط >>.**(فاروق السيد عثمان2001: 100)**

6-4- التفسير التوافقي أو التعاملي :

يمثل هذا التفسير كل من "كوكس" ، و "مكاي" (Cox & Mackay) و يريان أن الفرد يحاول التوفيق بين كمية و درجة المتطلبات التي تطلب منه ، و بين ما يتوفر عليه من قـدرة و طـاقة لمواجهة المتطلبات ، فإذا كان تعامل الفـرد مع هذه المتطلبات ، و المواقف موفـقا و إيجابيا حصل على التوازن و الاستقرار، أما إذا حدث العكس و لم تفلح الآليات الدفاعية في التعامل الإيجابي و الانسجام التوافقي مع البيئة ، و حدث اختلال في التوازن النفسي للفرد أي << الإستسلام للأمر الواقع يحدث ضغطا >>. **(هارون توفيق الرشيدي 1999 : 20)**

لأن المطالب فوق احتمال وقدرة الشخص على التحمل ، لا يعني هذا أن تكون المتطلبات دائما سلبية ، أو غير سارة ، فيمكن أن تسبب الحوادث السارة ضغطا يتطلب إعادة التوافق ، أو قد تجعل التوافق و الرجوع إلى الحالة الطبيعية و العادية صعب المنال فينتج عنه ضغط .

5 – قياس الضغط النفسي:

تعددت محاولة قياس الضغط النفسي (Stress) من خلال معرفة ما يعيشه الفرد من حالة انضغاط و مدى شدة الضغط عليه ، و التي تظهر في صفات فسيولوجية و بدنية و نفسية و سلوكية ، و يعتبر " ثاير" (Thayer) من الأوائل الذين نبهوا إلى إمكانية قياس تلك الحالات (وذلك عن طريق الصفات المزاجية التي يظهرها الفرد في تقريره الذاتي)**(هارون توفيق الرشيدي 1999 :23)** ، و أعد" تاير" (Thayer) قائمة للمزاج تعرف بـ (ADACL) و طبقها على المجتمع الأمريكي ووجد صعوبات في تفسير النتائج ، لأن القائمة احتوت على العديد من المميزات و الخصائص ذات الطابع الثقافي الأمريكي المحض ، مما قلل من صدق

القائمة و جعلها محل شك و نقد ، فدفع ذلك كـل من "كـوكس" و "مـكاي" و آخـرون (Cox & Mchay et al) إلى التعديل من القائمة وهذا بحذف بعض الصفات المتعلقة بالشعب الأمريكي ، وأضافوا صفات أخرى وطبقوا القائمة على عينة من المجتمع الأوروبي و توصلوا عن طريق التحليل العاملي إلى نوعين من الصفات هي :

أ- صفات تتضمن المشاعر السارة و المشاعر المكدرة (غير السارة) ، و أطلقوا عليها اسم (الضغط النفسي) (Stress).

ب- صفات تتعلق باليقظة و النوم والاسترخاء والشدة والتعب والنشاط والحيوية و الفاعلية و الكسل ، أطلقوا عليها (عامل الاستثارة) (AROUSAL) ، و اعتبروا أن كلا العاملين (الضغط و الإستثارة) يكشفان على حالة الانضغاط التي يعيشها الإنسان .

و أهم المؤشرات الدالة على الإحساس بالضغط النفسي كما جاءت في قوائم الصفات التي قدمها "كوكس" ، و "مكاي" (Cox & Mchay) هي :

أ- مؤشر النشاط الكهربائي العضلي : يشير إلى التوتر العضلي .

ب-النشاط الكهرومغناطيسي للمخ : و يشير إلى التغييرات الحاصلة في المخ .

ج- ضغط الدم.

د - التنفس.

(على أن أغلبية الباحثين يعتمدون في قياس الضغط النفسي على مقياس " توماس هولمز" و "ريتشارد راي" (1967م)(thomas Holmes & Richard rahe) **(Jean Benjamin Stora 1995 :03)** و المسمى بمقياس إعادة التوافـق الاجتماعي (Social Readjustement Rating) والمشهور اختصارا بـ (SRRS) و يعرف كذلك بـ (Les Ueth) ويضم **43** حدثا من أحداث الحياة سارة و مكدرة و تمثل مواقف مهنية وعائلية و شخصية و اجتماعية لها أبعاد اقتصادية و اجتماعية ، و تحمل الأسئلة أوزانا من الضغوط تتراوح ما بين **11** إلى **100** نقطة) و اشتقت القائمة الأصلية لأحداث الحياة **<<** من استبار بعض المرضى في جامعة واشطن ، و أقر هؤلاء المفحوصون بوجود أحداث حياة مرغوبة اجتماعيا و إيجابية ، و أخرى غير مرغوبة اجتماعيا وسلبية قبل حدوث المرض >> . **(جمعة سيد يوسف (ب) 2000 : 424)**

كما اعتمد الباحثان على بحوث "أدولف ماير" (Adolph Meyer) و المتمثلة أساسا في صحيفة بيانات الحياة (Life Chart) .

و لقد خضع مقياس "هولمز" و "راي" (Holes & Rahe) إلى عدة تعديلات كالتعديل الذي قام به "برامويل" 1971م (Bramwell) في دراسته على طلبة الجامعة .

و توجد مقاييس نفسية أخرى تستعمل في قياس الضغط النفسي منها ما هو معملي أو شفوي أو كتابي << أي عن طريق الإجابة على بعض الأسئلة ، ثم تحسب الإجابات لتستخرج نسبة الإجهاد أو كمية الضغوط الواقعة على الفرد ، أو يقاس بواسطة أجهزة عملية تقيس التوازن الحركي ـ العقلي ، أو قوة الانفعالات و شدتها >>.**(سعد الأمارة 2001 : 05)**

و من الأدوات الشائعة الاستخدام مايلي :

- طريقة الخصائص المتعددة و الطرق المتعددة :(Multitrait Multi Method Matrix) لكل من " كامبل " و " فيسك " (Compbell & Fiske)
- مقياس الضغط الوظيفي(OSI) (Occupationnal Stress Inventory)
- مقياس جودة الحياة لـ "روبرت أليـو" 1994م (Robert Eliot) (The quality of Life index) و يتضمن **36** حالة .
- نظام تحليل الضغط (Analyse systeme stress) وضعه مخبر الأبحاث في سان فرانسيسكو و يتشكل من **114** سؤالا أو نظاما لتحليل مصادر الضغط النفسي .

6 – أنواع مصادر الضغط النفسي :

6-1- حسب نوع المصدر :

تجمع الأبحاث و الدراسات على اتفاق واحد بأن الضغط النفسي يغطي وضعين مختلفين حسب نوعية المصدر ، فمسببات الضغط النفسي ليست مجرد أحداث سلبية فقط ، بل هي كذلك أحداث إيجابية ـ سواء كانت داخلية أم خارجية ـ يمر بها الفرد ، وتعمل على تنشيط الأجهزة الداخلية للتكيف مع ما يواجهه من مواقف ضاغطة .

و عليه تقسم أنواع مصادر الضغط إلى نوعين حسب "سيلي" (Selye) هما : **(Gerard Amy ,Antoine Bioy 1999 : 84)**

<u>النوع الأول الإيجابي(EUSTRESS)</u> :

و تتمثل في تلك الأحداث السارة و التي تولد مشاعر الفرح و السرور و التي تدفع بالفرد للعمل بشكل منتج ، و تحرك فيه الدوافع و الحاجات ، أو ما يعرف بالاستثارة (AROUSAL) من خلال ما تفرزه الغدد من هرمونات ، و تتمثل الأحداث السارة التي تواجه الفرد في عدد من مناحي الحياة سواء في بيئته الأسرية أو المدرسية أو العملية ، مثل

الترقية في العمل ، أو النجاح في الامتحان ، أو الحصول على شهادة علمية ، أو الفوز بجائزة أو مسابقة ، أو كسب رهان ، أو أفراح عائلية ، أو كسب علاقة حب ، و التي تكون مفيدة للإنسان من أجل التكيف مع الوسط الخارجي .

<< يعد الضغط عنصرا مجددا للطاقة الإنسانية ، وبدون الضغط تصبح الحياة بدون معنى ، فالفرد القادر على احتواء المتطلبات و الإستمتاع بالاستثارة التي تسببها الضغوط تكون مقبولة و مفيدة >> . **(فاروق السيد عثمان2001 :96)**

و حسب "دافيدوف" (Davidoff) >> أن أسعد البشر تواجههم الكثير من خيبة الأمل و الصراعات و الإحباط و الأنواع المختلفة من الضغوط اليومية >>.**(سعد الأمارة 2001 : 04)** و يشير النوع الثاني الإيجابي بصفة عامة على قدرة الإنسان على التحكم في مصادر الضغط .

<u>النوع الثاني السلبي (Distress):</u>

و يشير إلى تلك الأحداث الخطيرة و التي تهدد الإنسان و تسبب له توترا نفسيا و تعيقه على إشباع حاجاته و أهدافه ، و تعوق قدرته على التكيف ، و تتمثل في مشاعر الحزن و الهم و الضيق و الكرب ، و الناتجة عن أحداث سلبية مثل : خسارة مالية ، أو رسوب في امتحان أو الفصل من العمل ، أو الإحالة على التقاعد ، أو وفاة عزيز ، أو مرض أحد أفراد الأسرة أو الدخول للسجن ، أو فسخ خطوبة ، أو التعرض لعقوبة مدرسية أو مهنية ، و غيرها من الأحداث السلبية التي ترتبط بالأمور الشخصية أو المدرسية أو المهنية أو الاجتماعية .

<< يفترض هذا النموذج وجود عوامل حياتية تؤثر على حياة الفرد ، سواء بشكل عادي أو بصورة مفاجئة وغير متوقعة ، كتغير في حرارة الفرد بدون سبب واضح ومعروف أو وفاة عزيز ، أو تعرض الفرد لخسارة مالية >>.**(عبد الرحمان بن سليمان الطريري1994 : 15)**

2-6- حسب طبيعة المصدر :

يرى بعض الباحثين أن تصنيف الضغط النفسي يكون على أساس طبيعة المصدر ووفقا للمصادر المثيرة له ، و منهم الباحث "باربار بروان" (B.Brwon)حيث يشير إلى إطار عام للضغط هو : الضغط البيئي ، بالإضافة إلى أنواع أخرى :

- الضغط النفسي : مثل فقدان الحب ووجود صراعات لدى الفرد .
- الضغط الاجتماعي: مثل القيود الحضارية .
- الضغط الاقتصادي : مثل الفقر و البطالة .

- الضغط الفسيولوجي : مثل حدوث تغيرات كيميائية في الجسم.**(شعبان جاب الله 1999: 234)**
- و قد قام "ألفن توفلر" (Alvin Toffler) بتلخيص لعدد من الأعمال و الدراسات المختلفة حول الحياة العصرية ، توصل فيها إلى سبعة عشرة مصدرا للضغط هي :

1- سرعة الزمن .
2- زيادة المعلومات و الإتصالات .
3- الحاجة لما هو جديد .
4- زيادة عدد السكان .
5- زيادة عدد سكان المدن .
6- الإنتاج و الإستهلاا .
7- زيادة سرعة النقل و سرعة السيارات .
8- سرعة الإختراعات و الإبتكارات .
9- إقامة وقتية (عابرة) .
10- شركة (مستعد للطرد) .
11- عدم تجنيد الأهداف .
12- بعد مكان الإقامة عن مكان العمل .
13- تنقل جغرافي اجتماعي عائلي .
14- قطع العلاقة مع فريق العمل .
15- الحاجة للتغيير في كل خروج أو تنقل .
16- تزايد الدورة المدرسية .
17- حل الروابط الأبوية و العائلية .**(Dominique Chalvin 1985 : 36)**

واقترح "كوهليغس" (Kohlriser) سبعة عوامل تسبب الضغط و هي :

1- الضياع : و هوالعمل الأساسي عند (Kohlriser) و يتمثل في العناصر التالية :

- فقدان شخص تربطاا علاقة به مثل الموت ، الطلاق ، هروب الأطفال .
- أما الحياة المهنية فهي مملوءة بالفقدان ، مثل فقدان نظام تسيير الإطارات، فقدان معرفة الأصدقاء.
- و في المدرسة ، فنجد الأطفال الذين يتخلون عن أصدقائهم في المدرسة .

2- الهدف المنتظر و القيم : مثل هدف معنوي متناقض مع الأهداف المسطرة في حياة الفرد المهنية .
3- العلاقات الصعبة مع الآخرين : مثل مشاكل الإتصال و الاشتراك و الاندماج مع الآخرين.
4- الوحدة و غياب العلاقات : مثل عدم الإشتراك مع الآخرين في الوسط الاجتماعي أو مع الجماعة .
5- المشاكل اليومية : مثل عدم وجود مستودع للسيارة أو التأخرات اليومية أو الفشل المهني و كذلك الاجتماعات الدورية .
6- إيقاع الحياة المسرعة : بسبب الضيق في المدن الكبرى ، و سرعة مرور الوقت ، الأكل السريع ، ثم الإجابة السريعة .
7- الأحداث الخارجية: الضوضاء، الحرارة، البرد.**(Dominique Chalvin 1985 : 35)**

6-3- حسب مظاهر الضغط :

يصنف الباحث "جوس" 1970م (Cross) الضغط النفسي وفقا لمظاهره ، و لذلك يميز بين نوعين من الضغط هما :

أ- الضغط الفسيولوجي : الذي تصاحبه تغيرات جسمية بيوكيمياوية .

ب- الضغط النفسي : يتمثل في اضطرابات وجدانية . **(شعبان جاب الله1999: 234)**

يصعب الفصل بين التصنيفات السابقة نظرا لتداخلها ، فمنها ما هو في البيئة الخارجية كالأحداث ، و منها ما هو في البيئة الداخلية للفرد كالأفكار ، بينما مظاهر الضغط فأحدهما فسيولوجي ، و الآخر نفسي يصعب الفصل بينهما فقد تحدث الاستجابة الفسيولوجية و النفسية في آن واحد ، و هذا ما يؤكده "أحمد عزت راجح" في قوله: **<<** ليس هناك نشاط جسمي خالص و ليس هناك نشاط ذهني خالص فكل نشاط جسمي يصحبه نشاط نفسي و يرتبط به ارتباطا وثيقا ، و بعبارة أخرى فالإنسان حين يتأثر بالبيئة يستجيب لها ، فإنه لا يستجيب لها بجسمه فقط ، ولا بنفسه ، وعقله فقط إنما يستجيب لها بأجمعه ، أي بجسمه ونفسه في آن واحد>>.**(أحمد عزت راجح 1976 : 26)**

7- مصادر الضغط النفسي :

تنقسم مصادر الضغط النفسي إلى مصدرين ، الأول داخلي والثاني خارجي، فالمصادر الداخلية تتمثل في الإصابة بالأمراض و تناول العقاقير بإسراف ، أما المصادر الخارجية فهي

عبارة عن أحداث الحياة ، << و قد تنشأ الضغوط من داخل الشخص نفسه ، و تسمى ضغوطا داخلية ، أو قد تكون من المحيط الخارجي مثل العمل ، والعلاقة مع الأصدقاء و الاختلاف معهم في الرأي، أو خلافات مع شريك حياة ، أو الطلاق ، أو موت شخص عزيز، أو التعرض لموقف صادم مفاجئ ، تسمى ضغوطا خارجية >>.(**سعد الأمارة 2001 : 04**)

7-1- المصادر الخارجية :

7-1-1- المصادر الاجتماعية:

7-1-1–1- أحداث الحياة :

يعيش الإنسان في عصر تغيرت فيه كثير من ملامح الحياة القديمة و زادت حاجـات البـشر و متطلباتهم و تعقدت فيه الأساليب الحياتية الموصلة لإشباع هذه الحاجات ، و أصبحت ظروف الحياة في تغير و تقلب دائمين و مستمرين . و تضم ظروف الحياة التغيرات الفيزيقية ، كتغير المناخ و حدوث الكوارث و التلوث و التصحر و الضوضاء و الإشعاعات النووية ، و تضم كذلك التغيرات الاجتماعية ، كتغير الأدوار الاجتماعية مثل الزواج و الطلاق و ميلاد طفل ووفاة شخص مقرب ، و القرض ، أو العجز عن تسديده ، والعلاقة مع الآخرين أو المرض أو الإحالة على التقاعد أو العجز أو الإعاقة أو التنقل و السفر أو تقلد المسؤوليات و خاصة الجديدة أو التكليف بمهام إضافية أو الانطواء أو العزلة أو تغير القيم أو العنف و الجريمة .

أما التغيرات الاقتصادية تتمثل في انخفاض القدرة الشرائية للفرد وندرة المواد الأساسية وعدم توفرها ، أو عدم القدرة على اقتناء المنتوجات المعروضة ، أو الأزمة الاقتصادية و سياسة التقشف أو الترف الاقتصادي و كثرة المنتوجات و السلع ، بينما تشمل التغيرات السياسية الإنتخابات و ما يصاحبها من خطابات و دعاية ومنافسة شرسة و ما يتبعها من خيبة أمل أو فـوز و كذلك نجد الصراعات السياسية بين الدول و الأحزاب ، فهذه الأحداث الفـيزيـقـية و الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية ، تمثل مثيرات للضغط النفسي ، لأنها تحدث تغيرا غير عادي في الأنشطة و الوظائف الفسيولوجية و النفسية العقلية للفرد .

يرى كل من "رايش " و " زوتيا" 1981م (Reich & Zautia) << أن هناك ثلاث طرق - على الأقل - لتصنيف أحداث الحياة ، فالأحداث قد تكون إيجابية أو سلبية ، و يمكن تصنيفها إلى : تلك التي تشير إلى أنشطة تحدث في الوقت الراهن أو في المستقبل ، أو التي تحدث في الماضي ، كما يمكن تصنيفها إلى تلك التي تقع مسؤوليتها على الشخص نفسه أو التي تحدث له و يعتبر هو بصورة أو بأخرى مجرد مستقبل لها >>. **(جمعة سيد يوسف(ب) 2000 : 424)**

و بناء على هذا الرأي فإن كل ما تنقله وسائل الإعلام من أحداث حصلت في الماضي أو تحدث الآن أو يتوقع حدوثها في المستقبل ، ومهما كانت درجتها وشدتها و ضعفها أو قوتها و التي يتلقاها الفرد باستمرار ، و بصفة مباشرة أو غير مباشرة ، تعتبر مصدرا لإزعاجه و توتره ، و منها تكون أحداثا ضاغطة .

<< و يشير الباحثون الغربيون ، إلى مجموعة عوامل تساهم في زيادة الضغوط على الإنسان المعاصر منها: الكثافة في عدد السيارات و ما يترتب عليها من مشكلات مرورية ، التفجر المعرفي ، التغيرات الاقتصادية ، التغيرات في مؤسسات العمل ، ضعف العلاقات الأسرية ضعف الوازع الديني و القيم ، الحياة الانعزالية المتمثلة في المجمعات السكنية الحديثة >>. **(علي عسكر 2000 :23)**

إن حياة الإنسان تسير في خط متوازن مع الضغوط جنبا إلى جنب ، فالحياة لها متطلبات و تتميز بالديناميكية ، فإن كانت وقائعها تتعادل مع طاقة الإنسان سيشعر بالاستقرار و التوازن أما إذا حدث العكس و فاقت الوقائع الاجتماعية والاقتصادية و السياسية و الطبيعية طاقته شعر بالضيق و التوتر و التهديد ، و التي تسبب له الضغط النفسي << لكن علماء النفس يثبتون أن تزايد مثل هذه الأحداث في حياة الإنسان إيجابية كانت أم سلبية داخلية كانت أم خارجية ، قد لا يكون مرغوبا فيها من الناحية الصحية ، فتكرر مثل هذه الأحداث يمثل ضغوطا نفسية و عبء و جهدا على الجسم و الصحة ، مما قد يرتبط بالإصابة بكثير من أمراض العصر>>. **(إبراهيم عبد الستار 1998 : 116)**

و يتضح من هذا أن حياة الفرد و ما يعتريها من مشاكل و أفراح سواء داخل محيطه الضيق أو الواسع ، هي نقطة الانطلاق في حدوث التغيير داخل كيان الفرد ، و الذي يدل بلا شك على التعرض للضغط النفسي .

و بينت بعض الدراسات (أن تراكم ما يعادل **150** وحدة من الضغوط خلال 12 شهرا لدى فرد معين ، سيجعلنا نتنبأ بأنه سيصاب بمرض ما خلال الفترة القادمة من حياته ، و ذلك كالأنفلونزا ، أو إلتهاب المفاصل ، أو الروماتيزم).**(إبراهيم عبد الستار 1998 : 125)**

7-1-1-2- الأعباء :

يؤدي الإنسان في حياته العملية و الشخصية العديد من الأعمال و المهام التي يؤمن بها معيشته. و تتطلب تلك الأعمال قدرا معينا من الطاقة الجسمية و النفسية لإنجازها ، و على الرغم من ما وفرته التكنولوجيا الحديثة من تسهيلات للإنسان للقيام بالعديد من المهام ، إلا

أن الكثير منها أصبح يشكل عائقا للإنسان ، فإن لم يكن شاقا بدنيا فهو شاق نفسيا ، فلا يستطيع الفرد تحمل أعباءه المتزايدة و التي تفوق قدرته على التحمل ، فيعجز عن التكيف معها مما يسبب له ضغطا نفسيا .

و يحدد "ماك لين" (Mac Liene) متغيرين أساسيين يؤديان بالعمل إلى تجاوز حدود الاحتمال ، و بالتالي إلى ضغوط نفسية مرتبطة بالعمل وهي العبء الكمي : و هو زيادة حجم العمل المطلوب إنجازه ، و العبء الكيفي : و هو أن العمل يتطلب مهاما صعبة في تحقيقها >>. **(فاروق السيد عثمان 2001 : 96)** فرتابة العمل و تكراره وكثافته وكثرته و صعوبته كلها مسببات للضغط النفسي << فنحن نتعرض جميعنا إلى إنجاز مهام كثيرة بإمكانات قليلة في زمن محدد ، مما يتسبب في ذلك الإحساس بالضغوط >>. **(فاروق السيد عثمان 2001 : 189)**

ضمن هذا الإطار فإن قيام الطالب بأربعة امتحانات في اليوم الواحد يسبب له ضغطا نفسيا ، و خاصة إذا لم يكن متعودا على مثل هذا النظام ، نظرا للجهد الذي يبذله في إجراء هذه الامتحانات وعدم القدرة على تحمل أعبائها (الحفظ و قراءة الأسئلة و فهمها و التفكير في الحل و تدوين الإجابة) ، و يعمم ذلك على الأشخاص الذين يؤدون عدة أعمال في فترة واحدة ، مثل الجمع بين وظيفتين.

و يدخل في هذا الباب كثرة الأوامر و النواهي التي يتلقاها العمال من مسؤوليهم أثناء أداء العمل كذلك التدريب الزائد عن الحاجة ، أو الأداء الشاق ، أو كثرة العمل و قلة الراحة والتفكير المستمر و الطويل في كيفية اتخاذ قرارات مصيرية أو كيفية تبليغها وغيرها من المسببات و المصادر التي تجعل الطاقة البدنية تضعف و الطاقة النفسية تتلاشى فيحدث الضغط النفسي لديهم .

و يرى "إبراهيم عبد الستار" : أن << بعض هذه الضغوط يحدث نتيجة الأعباء ذات مصدر خارجي أو اجتماعي ، و بعضها داخلي >>**(إبراهيم عبد الستار 1998 : 204)** .
و يضيف << بأنها يمكن أن تشمل الضغوط على قطاع واسع من الأعباء ، و تمتد لتشمل صراعاتك مع رئيسك في العمل >>. **(إبراهيم عبد الستار 1998 : 204)** و من الطبيعي أن بعض الأعمال يعيق أصحابها أعباء متزايدة بسبب طبيعتها الخطيرة .

و هذا ما يقره به "بنيامين ستورا" (Jean benjamin stora)، بأن الخطر البدني لبعض الأعمال يعتبر مصدرا من مصادر الضغط النفسي ، و هذا ما نجده في مهن ذات خطر عـال

و دائم كالشرطة و الجيش و مصالح مكافحة الحرائق و المختصون في نزع الألغام ، حيث يبذل فيها جهدا كبيرا تحت ظروف شاقة مع الشعور بعدم الإرتياح والأمان و ارتفاع درجة العبء الذي يقع على كاهل العامل ، فيحدث اختلالا في الوظائف الفسيولوجية و النفسية ، ويقع الإنسان فريسة للضغط النفسي ،**(Jean Benjamin Stora 1995 :15) >>** فبعض العوامل الضاغطة تشكل عبئا على أنماط معينة من الشخصيات >>.**(سعد الأمارة 2001 : 05)**

7-1-1-3- الأوضاع الأسرية:

لعل من أهم المشاكل التي تواجه الأفراد في بيئتهم الأسرية ، أوضاع أسرهم ، فقد يعيش بعض الناس حياة صعبة و آخرون يعيشون حياة أقل قساوة ، و فئة ثالثة تعيش حياة سعيدة . فالأسر التي يسودها الفقر و البطالة و المرض و ضيق السكن وقلة الطـعام و انـعدام فرص التـعلم و العمل و الثقافة و عجزها على تلبية مطالب و حاجات أفرادها و إهمالها لهم وغياب الوالدين أو أحدهما ، و كثرة الخلافات و التشاحن بين أفرادها وشكواهم من نقص الرعاية و الأمن والحب والتعاطف، مثل هذه الأوضاع تجعل الفرد أقرب للتعرض للضغط النفسي .

و لقد توصلت دراسات كل من "هنت" (Hunt) و" توميسون " (thompson) ، و "هارلو" (Harlow) : >> أن كثرة الخلافات و الصراعات الأسرية تعرض الطـفل إلى ضغـوط و صراعات نفسية >>. **(محمود السيد أبو النيل 1985 : 144)** و تعتبر الأوضاع الأسرية المزرية أكثر المظاهر شيوعا في عصرنا الحالي ، و هي تلك الحالة التي تعيشها بعض الأسر والمتمثلة أساسا في تدني وضعها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي و الصحي الذي يؤثر على حياة أفرادها و خاصة من الناحية النفسية ، و بالتالي يظهر الضغط النفسي لدى أعضائها >> فإذا كان المناخ المنزلي مشبعا بالتوتر و الخلافات و المشاكل ، فهذا سيكون عاملا إضافيا يلقي بكاهله و أعباءه على الفرد >>.**(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 62)**

و يطلق "موراي" (Murray) على هذا العامل : (اسم ضغط نقص التأييد الأسري و يتمثل في التنافر الأسري و انفصال الوالدين ، أو مرض أحداهما و الفقر و عدم الاستقرار المنزلي و الشعور بوطأة التمييز بين الإخوة) **(فاروق السيد عثمان 1999 : 66)**

أما " فيرا بيفلر" (Vera Peiffler) فيرى (أن غياب أحد الوالدين يؤثر على التوازن النفسي للأبناء فيصبحون عرضة للضغط النفسي في أي موقف يواجهونه في البيئة العائلية أو خارجها). **(Vera Peiffler 2001 : 34et 35)**

7-1-1-4- الإعــلام:

تبث وسائل الإعلام بمختلف أنواعها العديد من الأخبار و الأحداث المتنوعة التي تحدث في نقاط كثيرة من العالم. و يستقبل الإنسان على مدار أربع و عشرين ساعة برامج مختلفة ثقافية و اجتماعية و اقتصادية و سياسية و طبيعية و صحية، المحلية منها أو الدولية ، و من الصعب عليه أن يتجنب مشاهدة هذه البرامج ، و خاصة مع التطور الكبير الذي عرفه القطاع السمعي البصري ، و ما أحدثه من سرعة و سهولة الإتصال بين سكان العالم ، و يتأثر الإنسان بما يحدث من حوله من أحداث، فصور الحرائق التي تجتاح آلاف الهكتارات من الغابات، و أخبار الجريمة و ما تبثه من رعب ، و ما تخلفه الزلازل من دمار و خراب و ما تلحقه الفيضانات من خسائر مادية و بشرية ، و أنباء على اندلاع الحروب و خسائرها الكبيرة في الأرواح و العمران ، و الكوارث الإنسانية من مجاعة و قحط و مرض ، و هجرة السكان و تشريدهم على الحدود ، و آلاف اللاجئين ، و أخبار الرياضة و الإنهزامات الرياضية وما يصاحبها من نكسات ، و إحباط في نفوس أصحابها ، و أخبار خسارة حزب أو مرشح ، و أنباء الأزمات الاقتصادية ، و إحصائيات عتبات الفقر ، و حوادث المرور و ما تخلفه من موتى و جرحى . هذه الأخبار و غيرها تعتبر من العوامل التي تؤدي إلى ظهور الضغط النفسي عند الأفراد .

<< إن الأخبار و التحقيقات التي تنقلها و تبثها وسائل الإعلام المختلفة عن الكوارث و الحروب و العنف ، الذي يجتاح العالم ، يمكن أن تضاف إلى هموم الفرد ، و بالتالي تصبح مصدر إزعاج و توتر له ، و بعبارة أخرى تعرضه هذه المعلومات المزعجة إلى ضغط نفسي>>. **(علي عسكر 2000 : 21)**

7-1-1-5- بيئة العمل:

تعتبر بيئة العمل من أكثر المصادر شيوعا في حدوث الضغط النفسي ، لما تتميز به من تنوع في العوامل المسببة للضغط النفسي كالعمل بالتناوب ، حيث يعمل العامل مع مجموعة من العمال لفترات محددة زمنيا و بالتناوب أياما في الصباح ، و أخرى في المساء ، و ثالثة في الليل ، و ما يترتب على هذا النوع من العمل في تغيير عادات النوم و الأكل و الراحة و تأثير ذلك على وضعيته المهنية ، كالنقص في العمل أو الإنتاج ، و ما يسببه للعامل من شعور بالخوف من الطرد أو الفصل أو حرمانه من الراتب ، أو ما يتلقاه من الإهانة والتوبيخ ، كما يوجد في هذه البيئة الخطر المادي ، و المتمثل في خطر الآلات أو الإضاءة أو الضوضاء والتي تترك العامل يشعر دائما بخطر التهديد ، كما نلاحظ عامل العلاقة مع الزملاء أو

الرؤساء أو المرؤوسين ، وكذلك الترقية و حرمانه منها أو تجميدها أو تأخرها ، الرضا الوظيفي ، أو الرضا عن العمل يعتبر من العوامل المسببة للضغط النفسي : << بيئة العمل أيا كانت هذه البيئة ، أصبحت هي المنطلق الذي كرست الجهود الحديثة حوله ، ذلك لأنه يمثل مصدرا من مصادر التكلفة ، و الخسارة للكثير من الشركات >>. **(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 47)**

و في دراسة أجراها "بريك" (R.Bruke) (اتضح منها أن بيئة العمل و ما تتمتع به من كفاءة أو ضعف في التجهيزات و التهوية ، و كذا تعطل أجهزة العمل تؤثر على مستوى الضغط النفسي). **(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 :48)**

و يقترح "جون بنيامين ستورا " (Jean benjamin stora) خمسة عوامل في بيئة العمل مسببة للضغط النفسي ، أو ما يعرف بالضغط المهني أو ضغط العمل و العوامل هي : مصادر مرتبطة بمحيط العمل ، مثل العمل التناوبي ، أو المصادر المرتبطة به ، و المصادر المتعلقة بعبء العمل ، و المصادر المرتبطة بالخطر الجسدي ، و المصادر المرتبطة بمواءمة الشخص مع بيئته . **(Jean Benjamin Stora 1995 : 11)**

و يحدد " دومينيك شافن"(Dominique Chavlin) مجموعة من مصادر الضغط عند الإطارات ، في بيئة العمل ، أو المنظمة منها :

(تقديم مشروع ، يتكلم مع شخص ذو مكانة عالية و مرموقة، يقول دائما : لا ! يتدخل في الاجتماعات الهامة ، و يعطي آراء في الآخرين ، و يطلب مساعدة ، و يتبنى نظاما جديدا و يأخذ قرارات ، و يواجه موعدا ، و يخترع ، أو ينشىء نظاما جديدا وحيدا ، ينقصه الإتصال مع والديه ، يخاف المستقبل).**(Dominique Chavlin 1985 : 38)** إن العمل خارج الحدود أو البيئة العائلية ، و العمل في أوقات غير مناسبة للفرد و الإشراف و الإدارة و تنـوع و تعدد الأدوار و كثرة العمل و صعوبته و نمطية العمل وعدم المشاركة في اتخاذ القـرارات و الخلافات مع الزملاء أو الرؤساء و حجم و كثافة المنظمة و قلة الإمكانات و حجم المسؤولية و قلة الأجور و ضعف الدافعية ، كل هذه العوامل هي مصادر للضغط النفسي .

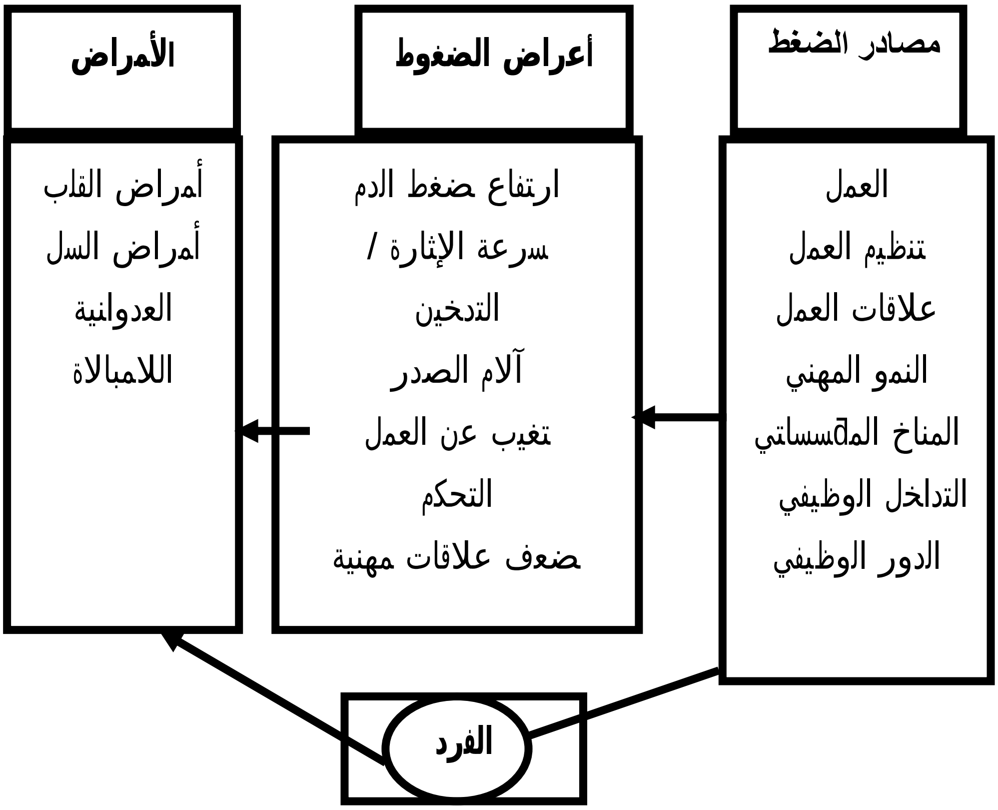
لكن : **<<** لبيئة العمل ظروفها الخاصة ، مما ينعكس بدوره على الأسباب و المصادر المثيرة للضغط فالبيئة التربوية تختلف عن بيئة العمل الصناعي ، وهذه بدورها تختلف عن بيئة العمل الصحي و السياسي و هكذا **>>. (عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 :52)**

و يقترح "مارشال" 1979م (Marshal) نموذجا يحدد فيه العوامل المسببة للضغوط في العمل

و يمكن رصد نموذج "مارشال" (Marshal) في الشكل التالي :

شكل رقم : 03

يمثل نموذج "مارشال" لضغوط العمل و أعراضه(Marshal)



(فاروق السيد عثمان 1999 : 102)

2-1-7 المصادر المدرسية:

7-1-2-1- البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يلتحق بها الطفل ، و تتكفل برعايته وفق ضوابط و معايير المجتمع ، فتعمل على تلقينه المعارف و إكسابه المهارات و تدريبه على أنواع مختلفة من السلوك ، و تنشأ فيه اتجاهات و قيم جديدة ، و تؤهله للتكيف مع البيئة الاجتماعية . وازداد دور و أهمية المدرسة في عصرنا الحالي لما لها من دور حيوي في تكوين شخصية الطفل و في حياته بصفة عامة ، و لقد اقتضت ضرورة العصر أن يقضي الفرد أهم مراحل نموه في المدرسة ، و أن يشغل معظم وقته اليومي في دراسة المواد و استذكارها وإنجاز الواجبات المدرسية المنزلية . << المدرسة هي البيئة الصناعية التي خلقها المجتمع لكي يمر فيها الطفل ، بحيث يصبح بعد ذلك معدا إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية>>. **(عبد العزيز القوصي – ب. س- 203)**

فالإعداد للحياة يتضمن تنشئة الطفل تنشئة سليمة بما يتوافق مع قدراته و رغباته و حاجياته

المعرفية و الدراسية و المهنية و الاجتماعية و الشخصية ، و بما يضمن له المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية ، و لا يتأتى ذلك إلا من خلال تفاعل التلميذ مع زملائه و مدرسيه و إدارة المؤسسة و الأشياء الأخرى ، من برامج و مناهج و كتب ووسائل تعليمية .

يعيش تلميذ السنة الثالثة ثانوي في بيئة مدرسية تعج بكثير من الخصوصيات التي لا نجدها في السنوات السابقة ، فهو مقبل على امتحان مصيري في نهاية السنة الدراسية ، و على ضوءه يتحدد مستقبله الدراسي **<<** فعندما يجد التلميذ أن نجاحه أو فشله في امتحان معين سيترتب عليه أمور حيوية أخرى لها أهميتها ، كالتحاقه بنوع معين من الدراسة مثلا أو التأهيل لعمل معين يقرر مستقبله و حياته **>>.(إبراهيم وجيه محمود 1980 : 43)** و هذا الحدث ينعكس على حياة التلميذ في المدرسة و في البيت ، فيعمل بعض التلاميذ على التكثيف من المراجعة و الإستذكار حرصا منهم على مضاعفة و زيادة معدلاتهم التحصيلية ، و يصبح محل اهتمام الجميع ، الأهل والمدرسين على حد سواء ، إن هذه النظرة من التلميذ لنفسه أو ممن حوله تجعله يعيش جوا مشحونا بضغط نفسي ، بين ما ينتظر منه و بين ما هو قادر على إنجازه فعلا ، فيجد نفسه عاجزا على المواءمة بين الحاجات و تلك الضغوط ، فلا يستطيع تحقيق النمو السليم و الإستقرار المدرسي و ارتفاع التحصيل الدراسي ، و يزداد الأمر خطورة إذا علمنا أن التربية الحالية و طرق التدريس تقليدية ، تعتمد على التلقين مع إرهاق التلميذ بمواد دراسية كثيرة ، و ضبطه بقوانين مدرسية تقيده من إشباع حاجاته و رغباته و ميوله ضمن بيئة مدرسية مغلقة ، و تستعرض " فادية عمر الجولاني" أهم المشكلات التي يتعرض لها التلميذ في المدرسة ، و هي :

أ- عدم القدرة على تخطيط الوقت .

ب- الصعوبة في الحفظ .

ج- عدم القدرة على التعبير عن النفس .

د – الشك في قدرته على التحصيل الدراسي .

هـ - القلق و الخوف من الامتحانات .

و- الخوف و القلق من الرسوب . **(فادية عمر الجولاني 1999 : 47)**

و هناك عدة أسباب أخرى تسهم في ظهور الضغط النفسي عند التلاميذ : ككبت مشاعرهم بسبب الرقابة المفروضة عليهم من المدرس و الإدارة و طول اليوم الدراسي ، و مايتخلله من امتحانات و فروض ، و العقوبات التي تسلط عليهم بسبب ارتكابهم لمخالفات النظام الداخلي

للمدرسة و اللوم و التوبيخ الذي يوجهه لهم المدرس بسبب سلوكاتهم أو نتـائجهم الـمدرسية و محدودية فترات الراحة و أوقات الفراغ ، و ما ينعكس ذلك على صحتهم الجسمية و النفسية و تذمرهم الشديد من الضبط و النظام الذي يمارس عليهم أثناء دخولهم وخروجهم من المدرسة و ما يجبرون عليه من اتباع القوانين المدرسية و الإلتزام بها طيلة اليوم الدراسي مما يجعل هؤلاء التلاميذ يتساءلون عن سبب هذا الانضباط ، و هذا النظام الداخلي ، وعن السكوت والصمت داخل حجرة الدراسة .

<< و تشكل الصعوبات الدراسية على طالب المدرسة في مختلف المراحل الدراسية ضغطا شديدا في حالة عدم الاستجابة للوائح المدرسية أو المعهد أو الكلية >>. **(سعد الأمارة 2001 : 04)** كما يشعر التلاميذ بالخجل من نتائجهم أو من مظهرهم أو من سوء علاقاتهم مع زملائهم أو من طريقة حديثهم وكلامهم معهم أو من منافستهم دراسيا ، و خوفهم الشديد من الرسوب في الامتحان النهائي الذي يدفعهم إما إلى الكسل و اللامبالاة ، أو إلى الاستعداد الجيد و بذل المزيد من المجهودات لتحقيق النجاح ، و ما ينتاب التلاميذ من خيبة أمل من عجزهم على فهم الدروس ، و الخوف من مجيئها في الامتحان ، كما ينزعجون من مواد غير محببة للنفس وكرههم لمدرسي هذه المواد ، و شعورهم بعدم الراحة في ساعات هذه المواد : << إن التقويم السلبي من قبل الآباء و المدرسين أو الأصدقاء ، قد يكون سببا من أسباب الضغط>>. **(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 47)** كما تفرض المدرسة على التلاميذ ممارسة أنشطة معينة ، لا تتفق مع ميولهم و رغباتهم و حاجياتهم ، و لا تترك لهم مجالا للاختيار في الدارسة أو في الأنشطة الثقافية و الرياضية و الترفيهية. << و قد ينتهي الناشىء من إتمام المرحلة الثانوية ، و لم يدرس تربية فنية نهائيا ، و بالمثل التربية الموسيقية ، رغم عائدها التربوي في تخفيف الضغوط الجسمية و النفسية التي غالبا ما يتعرض لها >> **(لطفي بركات أحمد 1999 : 56)** و قد تحدد البيئة المدرسية من تطلعات و طموحات التلاميذ ، بما تفرضه عليهم من اختيار تخصص دراسي واحد وفق ماتحصلوا عليه من درجات ، و يسفر عن هذا صراع بين ما يتوقعون من مطامح و بين ما يجدونه في الواقع ، و نلخص ذلك في قول "هارون توفيق الرشيدي" :<< وعلى مستوى التربية فتوجد الضغوط المدرسية التي تتمثل في ضغط المناهج و المدرس و الامتحانات و العقوبات و القواعد المدرسية و ضغط الزملاء و ازدحام الفصول و التفاوت الحضاري و النشاط المدرسي و الواجبات المنزلية ، و ما يتوقعه الأهل من التلميذ و الفشل الدراسي ، و تكون الضغوط المدرسية هي مجموعة الصعوبات المباشرة و غير

المباشرة التي يواجهها التلميذ في المناخ المدرسي و الشعور بالوطأة والعبء من جراء المدرسة بصفة عامة >>. **(هارون توفيق الرشيدي 1999 : 5 و6)**

و توصل كل من " فيرما " و" ريبيتا " (Verma , Joyeeta) من تحديد الأعراض الدالة على الضغوط الأكاديمية و الدراسية عند تلاميذ المدارس ، نـذكر منـها :

الشعور بالتعاسة ، و الدونية ، و الهروب من المواقف ، و الأرق الشديد ، وكثرة الحركة . **(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 26)**

فالبيئة المدرسية التي تتسم بالضبط الشديد تزداد فيها الضغوط النفسية ، و التي تترك أثرا على تحصيل التلاميذ في الامتحانات ، و خاصة الامتحان النهائي << فالضغط الزائد عن الحد سواء داخل البيت ، أو داخل الفصل الدراسي ، لا يولد إلا الإنفجار >>. **(إبراهيم وجيه محمود 1980 : 40)**

7-1-2-2- المدرس :

يتفاعل المدرس مع تلامذته يوميا ، فيؤثر فيهم بما يملك من صفات شخصية و معرفية و سلوكية و قيادية . فإن كان يتصف بالسماحة و الإنسانية و المحبة و العلم و الكفاءة و الحرية و الديمقراطية و العدل و الإحترام ، فنجد الجو الذي يسود حجرة الدراسة يتسم بجو من الألفة و التعاون و الإنتماء ، أما إذا كان المدرس يستعمل أسلوب القسوة و الحزم و التشدد و التسلط في آرائه و أفكاره و يثبط آمال و تطلعات و همم التلاميذ ، فإنه يؤدي إلى << شعور التلميذ بضغط انفعالي قوي إزاء حضور دروس هذا المدرس بالذات >>.**(عدلي سليمان 1999: 36)**

و قد يبالغ المدرس في تسلطه على التلاميذ ، فيهمل مواهبهم ، و يضغط على حريتهم و يعاقبهم و يكثر من أوامره و نواهيه و إملاءاته ، << و من الحكمة ألا تقيد إرادة المتعلم بكثرة النواهي كقولك له : لا تتكلم ، لا تتحرك ، لا تلتفت ، لا تنتظر ، لا تسأل ، لاتفعل هذا و لا تفعل ذاك >>. **(محمد عطية الأبراشي 1993 : 349)** فيشعر التلاميذ بضغط نفسي.

نتيجة لذلك بحكم حساسية المستوى و المرحلة و السن ، << فإذا كان الفرد واقعا تحت طائلة ضغط الإنقياد ، حيث توجد قوى و ظروف بيئية تفرض عليه الاستسلام للآخرين في سلبية و الإذعان لهم. فإنه يعاني أيضا من ضغط العدوان >>.**(هارون توفيق الرشيدي 1999 :79)**

يرى "بول تورانس" (P.Torrance) أن من واجب المدرسين ألا يكونوا متـسلطين و أن يقدموا تغذية راجعة لكل تلميذ ، و أن تكون هذه التغذية واضحة ، و ألا يكون فيها إساءة للتلميذ المخطىء ، فقد يرجع رسوب كثير من التلاميذ في امتحان البكالوريا إلى ما يلاقونه من

ضغط نفسي متكرر يساهم فيه بشكل كبير مدرسيهم .

7-1-2-3- الأولياء:

يتزايد اهتمام الوالدين والأسرة بأبنائهم عندما يصلون إلى السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية، فيميلون إلى تغيير كثير من سلوكاتهم ، فيفرضون عدة ضوابط على أبنائهم ويرغمونهم على إتباعها ، مثل مكوثهم في البيت للاستذكار ، و حرمانهم من مشاهدة التلفزيون أو اللعب مع زملائهم ، و معنى هذا أن الواقع الجديد يتطلب اتخاذ هذه الإجراءات ، لكن نظرة الأبناء تختلف عن هذه الرؤية ، و يعتبرون ما يقوم به الآباء نحوهم مبالغ فيه و يشكل ضغطا عليهم مما يؤثر عليهم في المراحل القادمة من تمدرسهم ـ خاصة قبيل في الامتحان النهائي ـ فتصبح هذه المواقف من الآباء مصادر لنشوء الضغط النفسي عند الأبناء << و كثير من المشاكل النفسية و الاجتماعية التي يعاني منها الأطفال تعود أسبابها إلى نوع العلاقة بينهم وبين آبائهم ، و كثير من الآباء يجهلون احتياجات و خصائص كل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الطفل >>. **(محمد عبد القادر أحمد 1987 :61)** و بما أن النجاح هو هدف الوالدين و غايتهم ، و لتحقيق هذا الهدف فقد يصل بهم الأمر إلى العقاب البدني أو النفسي إذا لم يتحصل إبنهم على درجات عالية في الامتحانات، و تزداد إملاءاتهم وأوامرهم و نواهيهم على ضرورة العمل و الاجتهاد من أجل النجاح في الامتحان ، و تحقيق التخصص الدراسي الذي يرغبون أن يلتحق به إبنهم مستقبلا ، فينعكس ذلك سلبا على أداء التلميذ في دراسته . إن << سياسة الضـغط من جانـب الوالدين اتجاه الأبناء ، أو العنف في المعاملة باستخدام العقاب البدني ، أو الحرمان أو التهديد . كل هذا له أثـره في قـدرة الطالب على التـركيز و الاستيعاب >>. **(عدلي سليمان 1999 : 37)** فتلميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي أكثـر ما يكون في حاجة إلى الهدوء و التركيز و تنظيم الوقت و التفكير في طموحه المستقبلي و النجاح في الامتحان النهائي . لكن قد لا يتسنى له ذلك مع مطالبة أهله بالحصول على أعلى المراتب ، فيعجز عن التكيف مع هذه المتطلبات فيشعر بضغط نفسي يؤثر على مشواره الدراسي . << يبالغ الآباء في كثير من ممارسة الضغط على المراهق ، و يطالبونه الوصول إلى مستوى عال من التحصيل لا تقوى عليه قدراته الطبيعية ، و من ثم يستشعر بالفشل والإحباط >>.**(عبد الرحمان العيسوي(ب)- ب. س- 57)** و يزداد الموقف تطورا حينما يطالبونه باختيار المهنة التي يريدونها هم ، على الرغم من أن إبنهم لم يحقق النجاح بعد .

<< فالآباء الذين يضغطون على أبنائهم لاختيار مهنة معينة، إنما يفعلون ذلك بحكم الرغبة

في التعويض فالأب الذي كان يحلم بأن يصبح مهندسا، و الذي لم يستطع تحقيق هذا الحلم يريد تحقيقه في ابنه . فيدفعه دفعا إلى الميدان الهندسي بصرف النظر عن قدرات ابنه و استعداداته و ميـوله و رغباته الحقيقية >>.(**عبد الرحمان العيسوي 1997 :187**) و الأسباب التي يقدمها الآباء في تبريرهم لضغطهم على أبنائهم ، هو خوفهم على مصلحتهم ، أو ما يطلق عليه إسقاط الأبوين رغباتهما وطموحاتهما على أبنائهم في أن يصبحوا كما يريدون هم لا أولادهم متجاهلين استعداداتهم و إمكانياتهم الدراسية << وتظل السلطة الوالدية تعمل عملها و تسيء إلى نفوس الأبناء ـ الشاب أو الفتاة ـ فيجتاز عاصفة وشدة قاسية (Storm & Stress). و الأب أو الأم لا يريدان تفهمه >>.(**كمال دسوقي 1984 : 318**) و يوجد بعض الأبناء من يدركون حقيقة مستواهم الدراسي ، و على علم صحيح بإمكانياتهم ، إلا أنهم يعانون من ضغط آبائهم و لا يستطيعون التخلص منه ، و هناك من يقاوم ضغط الأبوين برفضه طلباتهم لكنه يقع عرضة للضغط النفسي بسبب شدة الطلب و شدة المقاومة ؛ و بعض الآباء يوفرون لأبنائهم لوازم الراحة و العمل ، استعدادا للامتحان المصيري ، مع ضغطهم الشديد عليهم ، بحثهم على الإستذكار و حضور الدروس الإضافية غير أنهم لا يدركون حقيقة قدرات و إمكانيات أبنائهم المتواضعة ، و التي لا تسمح لهم تحقيق نتيجة إيجابية في امتحان نهاية السنة ، فهذا التصرف من الآباء يخلق تناقضا عند الأبناء بين ما يريده الأهل ، و بين عجزه على الوفاء بهذه المطالب ، فيقع عرضة للضغط النفسي ؛ و قد نجد صنفا من الآباء يثقلون كاهل أبناءهم بمشاغل الحياة و الأسرة ، و لا يسمحون لهم بمتسع من الوقت للمذاكرة و حل الواجبات واستحضار ما درسوه، و لا يقدمون لهم ما يحتاجون إليه في دراستهم من دعم مادي و معنوي فيحس الأبناء بالضعف و العجز عن مجاراة زملائهم الأكثر حظا منهم و تحقيق طموحهم في النجاح ، فينشأ عندهم ضغطا نفسيا بسبب عدم << إشباع الحاجة إلى التحصيل أو الإنجاز. و كذلك الشعور بالإحباط و عدم الراحة الناشئة عن وجود ظروف بيئية و أشخاص لا ييسرون للفرد النجاح في المنافسة بين الأقران في مجالات الحياة >>. (**هارون توفيق الرشيدي 1999 :72**)

ويتبع بعض الآباء سياسة الإهمال مع أبنائهم ، فلا يهتمون بمعرفة أخبارهم الدراسية و لا يستجيبون لما يطلبونه منهم ، و لا يساعدونهم في دراستهم ، فيشعر الأبناء أن لا قيمة لهم و أن نجاحهم أو رسوبهم لا يعني شيئا عند الأهل ، فهذه الثنائية بين الإهمال و الشعور بالإحتقار تولد عند الأبناء ضغطا نفسيا ؛ عكس الأسر التي تهتم بأبنائها و تترك لهم مجالا من

الإستقلالية و الإعتماد على النفس ، و تنمي فيهم الحاجة للإنجاز و التكيف مع الضغوط النفسية وهذا ما يراه كل من : ["أولسن" 1980م(Olson) و "والرستين" ، و"كيلي" 1980م (Wallerstein & Kelly)]. **(محمود عبد الرحمان حمودة و إلهامي عبد العزيز إمام 1995 : 261)** فالحالة النفسية الضاغطة بإمكانها أن تعيق التمدرس الجيد للأبناء و بالتالي تجعل حظوظهم في النجاح ضئيلة .

7-1-2-4- الامتحانات:

يتميز النظام التربوي الجزائري بثلاثة مراحل كبرى ، أولاهما مرحلة التعليم الأساسي التي تدوم تسعة سنوات ، ثم تليها مرحلة التعليم الثانوي التي تستغرق ثلاثة سنوات ، و آخرها المرحلة الجامعية و تتراوح مدتها من أربعة سنوات إلى سبع سنوات حسب طبيعة التخصص الدراسي ، و تستقبل هذه المرحلة التلاميذ القادمين من التعليم الثانوي و الناجحين في امتحان نهاية المرحلة الثانوية (امتحان البكالوريا) ، و الذي يختتم به التلميذ دراسته الثانوية ؛ و ليس من شك أن الأسرة و ابنها ينظرون لهذا الامتحان ببالغ الأهمية على أمل النجاح ، أو ألم الفشل فالنجاح أمنية كل أسرة ، و الفشل في الامتحان أمر مؤلم للنفس و يعبر عن العجز في الوصول إلى الجامعة ، << و كانت النتيجة النهائية لهذه الإختبارات أنها تؤهل المرء لمركز ينظر إليه المجتمع نظرة تقدير و احترام >>.**(عبد العزيز القوصي – ب . س – 206)**

لذلك اكتسب امتحان الثانوية العامة ، أو البكالوريا أهمية كبيرة عند التلاميذ و الأولياء و المدرسين و أفراد المجتمع بصفة عامة .<< شهادة التعليم الثانوي التي أصبحت بعبعا يقض مضاجع الأهل قبل الطلاب >>. **(فاخر عاقل 1983 : 19)** و يعتبر هذا النوع من الامتحانات من الهموم الثقيلة التي تشغل بال كثير من أفراد المجتمع في نهاية كل عام ، خوفا من الرسوب أولا ، ثم خوفا من عدم الحصول على الدرجات التي يرغبون فيها ، أو خوفا من إزدراء الأقارب و الجيران و الأصدقاء و الخوف الأكبر من ضياع الجهد ، الذي بذل خلال سنة دراسية كاملة ، و الذي قد يجعله يفصل و يطرد من المدرسة ؛ و خاصة إذا علمنا أن هذا الامتحان حصاد اثنتي عشرة سنة من التعليم ، و عام كامل من التحضير و التعب ؛ أما من الناحية النفسية، << فالأمر يتعلق بضغط عابر للقدرة على التركيز و القلق الناتج عن الخوف من الفشل و ضعف التماسك و نقص الرزانة و قلة الثقة في النفس >>. **(عبد القادر ميسوم (ب) 2003 : 04)** و قد تكون هذه النظرة من التلميذ ، أو ممن حوله سببا مباشرا في تعرضه للضغط النفسي ، لما في الامتحان من مشقة التحضير و كثرة التفكير فيه ، و ما يصاحب

إجراءه من جهد يبذل ، و خوف و اضطراب وقلق أثناء الإجابة على أسئلته ، و نتيجة مستقبلية مجهولة و مستقبل غامض بين الرجوع للدراسة ، أو مغادرتها في حالة الفشل و بين مواصلة الدراسة ، أو الالتحاق بعمل ، أو تربص في حالة النجاح << و معنى هذا أن النظام التعليمي بحاجة إلى تطوير ، بحيث تخفف الضغوط النفسية و التربوية الناتجة عن سلطان الامتحان ، و أثره الخطير في تقرير مصير الطلاب >>.**(يوسف ميخائيل أسعد(أ) - ب.س- 226)**

فمستقبل أجيال من التلاميذ يتوقف على الامتحانات التي كثيرا ما يخفق فيها التلميذ لا بسبب قلة معلوماته ، و لكن بسبب أداءه يوم الامتحان ، حيث يتعرض لضغط حاد بسبب الأجواء التي يعيش فيها يوم الامتحان ، و تظهر في علامات الخوف و القلق و الارتباك و الضيق و التوتر و قلة التركيز ، بالإضافة إلى ما هو مطالب به من قبل الأهل و المدرسين و ما ينتظره من لوم و تأنيب و انتقاد الأهل والمحيطين به ، وما سيشعر به من ندم و تأنيب الضمير ، إذا لم يحقق ما ينتظر منه. و يتجلى ذلك في خوفه من الرسوب، (أو الخوف من حكم و تقييم الأستاذ) **(Dominique Chalvin 1985: 73)**الذي كان ينظر له بإعجاب و تقدير ، و يثني عليه بعبارات الشكر و الثناء .

كل هذا قد << يؤدي إلى تدني أدائه في الامتحانات ، رغم ما يبذله من جهد ، و رغم ما يتمتع به من قدرات >> .**(محمد شحاتة ربيع 2000 : 423)**

و قد تـزداد حدة الضغط النفسي عند التلاميذ ، عندما يربطون بين نتائج الامتحانات و بين مختلف الأعمال والمهن المتاحة في سوق العمل ، حيث يرون أن الإلتحاق بأحد الأعمال يتطلب الحصول على نتيجة مرضية في الامتحانات ، و الواقع أن الامتحانات التي تجرى في مدارسنا تفتقد إلى كثير من عوامل الإبداع والتشويق و إبداء الرأي ، و خاصة في شكلها الحالي . فأغلبها يعتمد على المقال و استرجاع ما حفظه التلميذ فقط . << و لا يغيب عنا ما تحدثه الامتحانات بشكلها اليوم من قلق و توتر و ضيق. إن الدراسة تجرى بطريقة التلقين و هي لا تترك لأبنائنا فرصة إبداء الرأي >>. **(عباس محمود عوض 1986: 347)**

و يزيد من ذلك عدم تعرفها على القدرات المعرفية و العقلية للتلميذ ، فالاختبارات المقالية و الكتابية << ترهق العقل و الجسم ، و تؤثر سلبا على نفسية المتعلم . و يتجلى ذلك في تحضير الامتحانات النهائية لنيل الشهادات المختلفة >> **(عبد السلام قديري 1992 : 10)** فذلك التعب الجسدي و النفسي الذي يشعر به التلميذ من كثافة التحضير للامتحانات ، تجعله يشعر

بالضغط النفسي . فيرى البعض أن الامتحانات بشكلها الحالي << تمثل نوعا من الإرهاب الفكري >>. (**عبد القادر ميسوم**(أ) **2003 : 18**) فالامتحانات الحالية تعتبر من المعوقات التي تعترض سبيل التلميذ في تحقيق تطلعاته و طموحاته ، فقد يخسر ما بذله من جهد خلال سنة كاملة في يوم أو يومين ، و ذلك لأن هذه الامتحانات لا تغطي البرنامج كله ، و تعتمد على ذاكرة التلميذ فقط ، و بالتالي تشكل مصدرا من مصادر الضغط النفسي عند التلميذ من حيث :

- الشك في الجهد الذي يبذل .
- الخوف من الرسوب .

و هذا ما يراه " فاخر عاقل " في قوله : << لقد أصبحت الامتحانات عقبات كأداء وقتي يؤرق أبناءنا ليل نهار >>. **(فاخر عاقل 1983 : 16)**

7-1-2-5- الواجبات المدرسية المنزلية :

يستخدم المدرسون الواجبات المدرسية المنزلية في تقويم عمل التلاميذ معتبرينها وسيلة لشغل أوقات فراغهم و عملية تنظيمية لاستذكارهم في البيت ، و أسلوب لتدعيم معارفهم. لكن << بعض المدرسين يبالغون في كمية الواجبات المنزلية ، مما يعمل على إرهاق الطلبة >>. **(يوسف ميخائيل أسعد(ب) – ب. س – 218)** و هذا يجعلها مصدر ضغط على التلاميذ فعدد الواجبات التي يطالب بها التلاميذ في اليوم ، أو في الأسبوع و حجمها و طريقة حلـها و ما يصاحبها من ملل و تعب و ضيق و تقييم التلاميذ لها ، باعتبارها عقـاب من المـدرس و هدر للوقت ، كلها عوامل ، تثير الضغط النفسي عند التلاميذ ، << إن الواجب المدرسي إذا أولع فيه يؤدي إلى الإرهاق غالبا ، و يحول بين التلاميذ و بين أداء أعمالهم في المدرسة >> . **(محمد عبد القادر أحمد 1987 : 63)**

فالتلميذ يدرس في مرحلة هامة و مستوى حساس ، و يولي اهتماما كبيرا لأي معلومة يراها مفيدة للامتحان ، وعلى الرغم من ذلك لا تحظى الواجبات المدرسية المنزلية بهذا الاهتمام عند تلميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي ، فهي تعطل استذكاره ، و لا تحمله على التفكير ، و لا تصحح من قبل المدرسين ، و عليه(تفقد قيمتها عند المعلم و المتعلم). **(يوسف ميخائيل أسعد (ب)– ب . س - 218 و219)** (فالواجبات المدرسية المنزلية بهذه الصورة تعد مصدرا من مصادر الضغط الأكاديمي)،**(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 52)**

و من آثارها على التلميذ :

- تزعج الحياة و تحدث له توترات إنفعالية .
- تسبب ضغطا ، و قلقا لدى المتعلم .**(علي كشرود 2001 : 34)**

7-1-2-6- الاستذكار (المراجعة) :

يعتبر الاستذكار (المراجعة) من عمليات التعلم الأساسية التي عرفها التلميذ منذ إلتحاقه بالمدرسة ، و التي يتوقف عليها نجاحه أو رسوبه في مختلف الامتحانات ، فمهما كانت قدرة التلميذ على الفهم و الإستيعاب الجيد للمعلومات و الدروس ، تبقى مراجعتها أمرا ضروريا و حتميا و ملازما لعملية التعلم ، و تصبح عملية المراجعة في السنة النهائية من التعليم الثانوي وسيلة ضرورية لقياس مدى استعداد التلميذ للامتحانات ، و خاصة امتحان البكالوريا و يشرع في المذاكرة مع انطلاق أول درس من السنة الثالثة ثانوي ، و تستمر حتى الإنتهاء من الامتحان النهائي ، و قد يشعر التلميذ بالملل و الضيق منها ، و يقع عرضة للضغط النفسي إذا لم يحسن اتباع قواعدها الصحيحة << قد يقضي الوقت الطويل ، و قد يركز ذهنه و طاقته النفسية في الاستذكار ، و لكنه يفشل في الإستعانة بالطريقة الصحيحة في ذلك ، بل يتبع طرقا خاطئة ، معتقدا أنه يستذكر بالطريقة الصحيحة >>.**(يوسف ميخائيل أسعد(أ) – ب. س – 181)**

فبعض التلاميذ يجهدون أنفسهم بدنيا و نفسيا في الاستذكار و لا يأخذون قسطا من الراحة ، فيصابون بالتعب و الإعياء و الإرهاق و الصداع و التوتر ، و تجعلهم تحت وطأة الضغط النفسي .

<< و لقد يكون الوقت الذي كان يقضيه في الاستذكار طويلا جدا ، بحيث يتسبب عن ذلك كلال ذهني لا يمكنه من الإنتباه بالقدر اللازم في أثناء الحصص بالمدرسة في اليوم التالي نتيجة إصابته بالإجهاد في الاستذكار لفترة طويلة >>.**(يوسف ميخائيل أسعد(أ)- ب.س- 181)**

و من العادات السيئة في الاستذكار ، و التي تلعب دورا بارزا في ظهور الضغط النفسي عند التلاميذ ، تخصيص نهاية العطلة الأسبوعية للاستذكار ، و مع كثرة الدروس و تراكمها و أهميتها ، يشعر التلميذ بالارتباك نتيجة عدم كفاية الوقت المخصص لمراجعة كل المواد و بمرور الوقت يكتشف أن وقت الاستذكار غير كاف لمراجعة ما ينتظره حتى و لو سهر الليل و ذاكر طوال النهار و تكون النتيجة أنه << ليس لديه الوقت لتثبيت ما يقرأه في ذاكرته و بذلك يرتبك حين يشعر بأنه لم يذاكر كما يجب >>. **(سناء محمد سليمان 1989 : 60)**

و قد يتسبب مكان الاستذكار في حدوث الضغط النفسي عند التلميذ لما يسببه من تشتت الانتباه ، و ذلك من أثر الضوضاء المنبعثة من داخل مكان المراجعة ، كالراديو و التلفزيون أو من خارجه مثل : صوت السيارات ، أو يسبب له ضعف التركيز من جراء قلة الحرارة أو البرودة ، و الرغبة في النوم نتيجة انعدام التهوية و عدم كفاية الإضاءة و الشعور بألم في الظهر بسبب وضعية الجلوس السيئة ، و الشعور بالصداع من سوء مكان المراجعة و إحساسه بالفشل من افتقاره لبعض الكتب و المراجع الهامة ، بالإضافة لما يصدر عن بعض الأسر التي لاتراعي حرمة الاستذكار وتعمل على<< قطع تفكيره ، و مطالبته بقضاء الحاجات للأسرة >> **(يوسف ميخائيل أسعد (ب)- ب.س- 117)**

7-1-2-7- الـ زملاء:

<< هذا الضغط أو العامل قليل من يعرفه على الرغم من أهميته البالغة و يتعلق بحكم الزملاء و حياة الجماعة >>. **(Dominique Chalvin 1985 : 75)**

يتعرض التلميذ في تفاعله مع زملائه داخل حجرة الفصل الدراسي ، أو خارجه إلى كثير من المشكلات المدرسية و العلائقية ، والتي تشكل له ضغطا نفسيا متزايدا مع مرور الوقت . فسوء علاقاته مع زملائه و عجزه عن منافسة النجباء ، و حرجه من وضعيته الأسرية والمالية و طبيعة نظراتهم المستمرة لمظهره ، و استهزاءهم بأفكاره و آرائه وابتعادهم عنه ، و شعوره بالإهانة من نتائجه المدرسية أمامهم ، (و قد تصل إلى حد المعاكسات و المشاحنات معهم)، **(كمال دسوقي 1984 : 35)** (أو ينعزل عنهم إذا افتقد للمساندة) ،**(إبراهيم عبد الستار 1998 : 132)** و قد لا يلتزم بمعايير الفصل الدراسي ، أو جماعة الفصل ، مما يعرضه للنقد . << إن الشخص المخالف قد يواجه من جماعته بضغوط نفسية ، كالتهديد بالعقاب البدني أو العزل ، أو إنقاص القدر الاجتماعي >>. **(عبد المنعم الحفني 1995 : 99)**

و أمام هذه المواقف الضاغطة يكون أمام التلميذ المضغوط موقفان :

- الموقف الأول : و يعمد فيه التلميذ الإبتعاد عن الزملاء و الانطواء عنهم .
- الموقف الثاني : و يتحدى فيه التلميذ زملاءه .

و يرى "إبراهيم وجيه محمود "و آخرون أن من الأمور التي يمكن أن تشكل ضغوطا على الفرد هي :

- إلقاء حديث أمام الزملاء في أحد المناسبات .

- المجاملة الشديدة مع أحد الأصدقاء ، أو أحد الزملاء . **(إبراهيم محـمود وجـيه و آخرون 2000 : 395)**

7-1-2-8- الزمن (الإنتظار) :

يرتبط تلميذ السنة الثالثة ثانوي بمواعيد هامة و محددة سلفا ، ابتداء بالامتحانات الفصلية ، و انتهاء بالامتحان النهائي ، فيترقب نتائجهم باهتمام كبير و يقع في ازدواجية التفكير ، فتارة يرغب أن يسرع الزمن و يحين موعد الامتحان النهائي ، و بذلك ينتهي من معاناة الانتظار التي تطول أشهر ، و من عبء الاستذكار و الواجبات المدرسية المنزلية و من تراكم الدروس ، و طورا يريد أن لا يسرع الزمن و تطول مدة قدوم الامتحان ، إما لأنه ليس مستعدا له بعد ، أو ليربح بعض الوقت في الاستذكار و التحضير .

فهذه الطريقة في إدراك الزمن تترك التلميذ يشعر بالضغط النفسي بسبب ألم الإنتظار أو الصبر على الزمن و بين الأمل في سرعته << فقد يتعجل الشباب الزمن ، و من ثم يستشعر لجريانه وطأة و يحس للانتظار ألما >>. **(عبد المنعم الحفني 1995 :82)**

و يعتبر "هنري بيرون" 1923م (H.Berin) ، أول من تناول سيكولوجية الزمن من خلال دراسة السلوك و علاقته بالزمن ، وواصل "بيير جانييه" 1928م (Pierre Gannet) هذه الدراسة بالتركيز على أوجه التكيف التي يلجأ إليها الإنسان في توائمه مع الزمن .

و يفسر "بول فريس" 1957م (Pool Ferais) السلوك الزمني بأنه << مجموعة التهيآت للتغيرات في الفرد ، أو البيئة من حوله >>.**(عبد المنعم الحفني 1995 :85)**

فالتلميذ يفكر في امتحان البكالوريا و مواقفه من حيث معناه في الحاضر و في المستقبل و توقعاته بالنجاح أو الرسوب فيه ، و ارتباطه بالامتحانات الفصلية ، و ما تسفر عنه من نتائج . فالتلميذ في هذه المعادلة بين إشباع حاجاته في إجراء الامتحان في أقرب وقت أو في الزمن القريب و الذي يدركه بعوامل ذاتية ، و بين تأجيل الإشباع إلى المستقبل ، عندما يحين الموعد الرسمي للامتحان ، و الذي يدركه بعوامل خارجية ، بينهما يكون التلميذ عرضة للضغط النفسي << و مع إشباع الدوائر الزمنية و النضج و التثاقف المستمر ، نتعلم أن نصبر على الزمن و أن نحتمل تأجيل إشباع حاجاتنا ، و أن نطلب الأهداف البعيدة ذات القيمة الأكبر و الإشباع الأطول عن الأهداف القريبة زمنيا و الأقل قيمة إشباعا ، غير أننا في كل الأحوال نستشعر للزمن ضغوطا >> . **(عبد المنعم الحفني 1995 :88)** فانتظار الامتحان النهائي أو عامل الوقت ، يمثل أحد الأسباب المثيرة للضغط ، << و تعتبر من الضغوط الوحيدة الموجهة

لمجهود الطالب ، و تتمثل في الامتحانات التي تبـدو بعيـدة ، إذ لا تأتي إلا بعد عدد من شهور >> **(عبد القادر ميسوم (ب)2003 :11)** وحسب"عبد الرحمان بن سليمان الطريري " : إن عامل الوقت يشكل مصدرا من مصادر الضغط ، و هذا حسب ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل : دراسة (Myrson , Sybil) على الأطباء ، و دراسة (Bhatinagar) على المدراء ، و دراسة (Langrebecca) على أطباء الأسنان . **(عبد الرحمان بن سليمان الطر يري 1994 :53)**

و تتفق هذه الدراسات على ما يسببه الوقت من ضغط على الفرد ، من حيث تغير في الجدول اليومي و الوفاء بالمواعيد و تنظيم الوقت و إدارته و توزيعه حسب المهمات المتعددة.

7-1-2-9- الهدف :

أهم مايميز تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هو اهتمامهم بالمستقبل ، و على ما سيحصلون عليه من انجازات ، أو إحباطات في امتحان نهاية السنة ، و يرتبط هذا الهدف بما يتحصل عليه التلاميذ في الامتحانات الفصلية التي تسبق امتحان البكالوريا فالتلاميذ الذين يملكون استعدادات و إمكانيات دراسية مقبولة من حيث الدرجات المحصل عليها في امتحانات مختلف المواد ، يتخذون النجاح كهدف رئيسي لهم .

و هذا الهدف يتطلب منهم بذل جهد كبير خلال السنة الدراسية لتحقيقه ، و قد يتحول هذا الهدف إلى مصدر ضغط عليهم من خلال إرغامهم على التحصيل الجيد للوصول في نهاية السنة إلى نتيجة إيجابية ، و قد ينتاب التلاميذ شعور بالتوتر والضيق ، بسبب إستحالة تحقيق هذا الهدف على الرغم من استعداداتهم الدراسية العالية ؛ غير أن بعض التلاميذ قد ينشدون النجاح كهدف نهائي في حياتهم الدراسية ، لكن لا يملكون مؤهلات دراسية تحقق لهم ذلك فهذا الاختلال بين القدرات و الأهداف يجعلهم يتعرضون للضغط النفسي >> يجب أن تكون الأهداف واقعية و في إطار إمكانيات الفرد حتى لا يتعرض للشعور بالإحباط و الإخفاق و الفشل >>.**(عبد الحميد مرسي 1976 : 16)**

7-2- المصادر الداخلية :

7-2-1 المصادر الكيميائية:

و تتمثل في سوء استخدام الأدوية و العقاقير و الطعام.

7-2-2 المصادر العضوية :

و تتمثل في الإصابة بالمرض، و صعوبات في النوم، و الإسراف في إجهاد الجسم عن

طريق الألعاب أو الأعمال و اختلال النظام الغذائي، و الآثار الصحية و العضوية السلبية التي تنتج عن أخطائنا السلوكية في نظام الأكل أو النوم أو العمل أو التدخين، أو التعرض للملوثات.**(إبراهيم عبد الستار 1998 : 131)**

8 – أعراض الضغط النفسي :

تظهر أعراض الضغط النفسي على الفرد عندما يتعرض لمواقف ضاغطة ، و تتمثل في الأعراض الجسمية و الأعراض النفسية و الأعراض السلوكية ، و من أشهر التصنيفات لأعراض الضغط النفسي ، تصنيف "باربارا براهام" 1994م (Barbara Braham) و يقسمها إلى (أعراض جسمية ، و أعـراض انفعالية ، و أعراض ذهنية ، و أعراض العلاقات مع الآخرين) **(علي عسكر 2000 : 43)** و يصنف كذلك " فيرا ييبفرا" 1996م (Vera peiffler) الأعراض المصاحبة للضغط النفسي إلى(أعراض جسمية وأخرى عقلية) **(Vera peiffler 2001 : 44et 45)** أما "دومينيك شالفن"1985م(Domnique Chalvin) فيميز بين نوعين من الأعراض :(أعراض جسمية سماها الضغط ، و أعراض نفسية سماها إستجابة عدم التكيف) . **(Domnique Chalvin 1985 : 23)** و تجدر الإشارة أن هذه الأعراض تختلف من شخص لآخر ، كما يمكن أن تجتمع دفعة واحدة عند الشخص ، أو قد تكون منفردة ، و قبل التعرض للأعراض التي تظهر على الفرد ، بسبب المواقف الضاغطة التي استخلصناها من التصنيفات السابقة .

نتعرف أولا على دور الأجهزة المسؤولة على تلك الأعراض .

أ- وظائف الجهاز العصبي :

يتكون من المخ و النخاع الشوكي و هما : مجموعة الأنسجة العصبية التي تملأ الجمجمة و العمود الفقري و كل تفرعاتهما العصبية و يشرف على جميع الوظائف العضوية و يؤلف بينها ، و هو الذي ينقل التنبيهات الحسية من جميع أنحاء الجسم ، و عن طريقه تصدر التنبيهات الحركية إلى الغدد وإلى العضلات و الأعضاء .

و يتكون الجهاز العصبي من جهازين رئيسيين هما: الجهاز العصبي المركزي و الجهاز العصبي الطرفي. فالجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System) يتكون من المخ و النخاع الشوكي وهما مرتبطان بصورة مستمرة و يحركان الانفعالات و مشاعر الحب و الكراهية و الخوف و الجاذبية و التجنب ، زيادة الانفعالات و العلاقات مع الآخرين و إدراكنا للمواقف .

أما الجهاز العصبي الطرفي : و يشتمل على الأعصاب التي ترتبط بالمخ و الحبل الشوكي ، و يقوم بحمل المعلومات من الجهاز العصبي المركزي إلى الأعضاء و يختص بالاستجابة الانفعالية ، و ينقسم إلى قسمين :

الجهاز العصبي البدني ، و الجهاز العصبي الذاتي المستقل ، و هذا الأخير يتحكم في الغدد و الأعضاء العضلية الدقيقة مثل القلب والأوعية الدموية و المعدة و الأمعاء و الكلى و الكبد و هو بذلك يتعامل مع ضربات القلب و حرارة الجسم و عمليات الهضم و إفراز الغدد .

و ينقسم الجهاز العصبي الذاتي المستقل إلى نوعين : النوع الأول و يطلق عليه الجهاز السمبتاوي ، و هو الذي يعمل على تهـيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة من توليد الدم و الأوكسجين و الطاقة ، ونشاط هذا الجهاز يتسبب في مضاعفة المجهود الحيوي و يبطئ التنفس و سرعة الدورة الدموية و التقلص العضلي ، و يزداد نشاط الغدة اللعابية ، و تتسع حدقة العين ، و يرتفع الضغط و تزداد كمية السكر الذي ينتجه الجسم لزيادة طاقته في مواقف المواجهة أو الهرب .

أما الجهاز الثاني ، فيسمى بالجهاز الباراسمبتاوي ، و الذي يعمل عكس وظائف الجهاز الأول فيقلل من نشاط بعض الأعضاء ، كانخفاض ضربات القلب و تزايد حركة التنفس و الدورة الدموية و خفض سرعة كل العمليات التي يقوم السمبتاوي برفعها . و عمليات هذا الجهاز تساعد على تخفيف حدة التوتر الجسمي و النفسي .(**أرونوف. ويتاً – ب. س- 65 و66 و68)**

ب- وظائف جهاز الغدد الصماء :

هي عبارة عن عضو مكون من أنسجة خصائصها الأساسية : الإفراز ، فتفرز موادا تسمى الهرمونات تصب في داخل الدم ، و الهرمونات عبارة عن مركبات كيميائية معقدة تقوم بتنشيط الجسم ، و تساهم في تهيئة الأعصاب و العضلات ، للاستجابة بالسرعة التي تتناسب و المواقف المسببة للضغط . و أهم الغدد الصماء في الجسم هي :

- الغدتان الكظريتان ، توجدان فوق الكلى ، و من أهم وظائفهما : تنبيه الجسم بإفراز هرمون الأدرينالين في أوقات الخطر و إفراز النورادرينال في الأوقات التي تتطلب جهدا بدنيا كبيرا .**(ألفت محمد حقي 2001 : 191و192و193و194)**

و من أهم وظائف الأدرينالين ما يلي :

توسيع حدقة العين زيادة سرعة القلب و زيادة عدد كرات الدم الحمراء و إرخاء

عضلات الشعب الهوائية و كف نشاط جدران المعدة.**(أحمد عبد الخالق 2000: 152)**

بعد عرض أهم الأجهزة المسؤولة على أعراض الضغط النفسي، نورد الأعراض التالية:

8-1- الأعراض الجسمية :

العرق الزائد و الصداع و ألم في العضلات وخاصة الرقبة والأكتاف والظهر و الإمساك و الإسهال و القرحة المعدية و ارتفاع ضغط الدم ، و برودة في الأرجل و الأيدي ، و تزايد ضربات القلب و زيادة معدلات التنفس ، و ارتفاع حرارة الجسم ، و عسر في الهضم و اتساع حدقة العين ، و شعور ببرودة في الظهر ، و جفاف في الحلق ، و تقلص الأوعية الدموية و أخيرا الربو .

8-2- الأعراض النفسية العقلية :

سرعة الانفعال ، و سرعة الغضب ، و قلة التركيز ، و العدوانية ، و اللجوء إلى العنف و الإكتئاب ، و القلق ، و الاحتراق النفسي ، والشعور بالكراهية ، و الخوف ، و صعوبة التركيز ، و نقص في الدافعية ، و الشعور بالتعاسة و الدونية ، و جفاف في الحب ، و النسيان و تزايد عدد الأخطاء ، و اضطراب في الذاكرة ، و صعوبة في انجاز المهام ، و كثرة الأحلام و الإحباط ، و اضطراب في التفكير ، و صعوبة في اتخاذ القرارات ، و إنجاز المهام و إصدار أحكاما غير صائبة ، و حساسية للنقد ، و الشعور بالفراغ .

8-3- الأعراض السلوكية :

عدم انتظام في الأكل، و النوم، العمل، و الأرق ، و تغير في الشهية، و في الأنشطة اليومية، و زيادة في تعاطي العقاقير، و الكحول ، و التدخين ، و كثرة الحركة .

8-4- الأعراض العلائقية :

عدم الثقة في الآخرين ، و تجاهلهم ، و غياب الاهتمام في العلاقات الاجتماعية ، تأجيل المواعيد هروبا من الآخرين ، و التأخر في انجاز المهام خوفا من الخطأ ، انسحاب اجتماعي .

9 – آثار الضغط النفسي على الصحة :

9-1- على الصحة العامة :

بينت العديد من الدراسات أن الكثير من الأمراض الجسمية ترتبط بتزايد تعرض الفرد للضغط النفسي ، ففي دراسة أجراها "جنيست" 1987م (Genest & genest) توصل أن (التعرض المستمر للضغوط النفسية ، و خاصة ضغط العمل ، يؤدي إلى الإصابة بارتفاع ضغط الدم الشرياني ، أو ما يسمى بالضغط المرتفع). **(إبراهيم عبد الستار 1998: 131)**

و نفس النتيجة توصل إليها "سيلر" (Eisler) و آخرون ، من أن (الذكور أكثر عرضة لضغط الدم من الإناث ، بسبب تعرضهم لمواقف ضاغطة).(**عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 58)** كما توصل "جنيست" 1987م(Genest & genest) أن (الإصابة بمرض القلب له ارتباط وثيق بضغوط العمل و الضغوط الاجتماعية المهددة ، أما الإصابة بأمراض الأورام السرطانية يكون نتيجة التعرض للضغوط الحادة الناتجة عن التغيرات المفاجئة و غير السارة كالفصل من العمل و الطلاق) ،**(إبراهيم عبد الستار 1998: 131)** ولقد وجد "ريس" (Rice) أن (الإصابة بمرض الربو مرده للضغوط الناتجة عن الإثارة الشديدة مثل : الفزع و الغضب و الخوف ، أما التعرض للضغوط النفسية التي تؤدي إلى إثارة الغيض و الانشغال الشديد على المستقبل ، يصاب صاحبها بالقرحة المعدية) .**(إبراهيم عبد الستار 1998: 131)**

كما توصل "نيكولاس" (Nicholas) أن (الإصابة بمرض الزكام ، و إطالة مدته يعود لتعرض الفرد للضغط النفسي) . **(جمعة سيد يوسف 2000(أ) : 151)**

و يشير "جارلس" و "ورث" و " ناثان " **<< بأن 75 %** من المرضى المراجعين للأطباء يشكون أمراضا ناتجة عن الضغوط ، و تنحصر تلك الأعراض في القلق والشعور بالذنب والخوف من المستقبل ، اليأس و الانطواء و الانسحاب ، و فقدان الثقة بالنفس **>>** . **(سعد الأمارة 2001 : 07)**

9-2- على الصحة النفسية :

أشارت بعض الدراسات إلى أن الضغوط النفسية ، تؤدي إلى مشكلات نفيسة ، مثل : الاكتئاب و القلق و تعاطي المخدرات و توصل "ماك أندرو" 1998م (Mac andor) أن (العمال المكلفين بالتعامل مع جثث القتلى الناتجة عن المخاطر الطبيعية ، يشعرون بالقلق و الأسى) . **(جمعة سيد يوسف(أ) 2000 : 151)**

و توصل " شعبان جاب الله رضوان "1992م أن(الأعراض الاكتئابية تنشأ بسبب أحداث الحياة المثيرة للمشقة)،**(جمعة سيد يوسف(أ)2000 : 153)** ونفس النتيجة توصل إليها "بيبنجتون" 1988م (Bebbington et al) أن (أحداث الحياة الضاغطة ترسب الاكتئاب) . **(جمعة سيد يوسف(أ)2000 : 153)**

و يرى "أكيسكال" 1987م (Akiskal) أن انتشار الاكتئاب عند النساء أعلى منه عند الرجال ، و يعود إلى (تعرض المرأة للضغوط النفسية المرتبطة بدورها السلبي ، و ابتعادها

عن اتخاذ القرارات المصيرية في الحياة).**(إبراهيم عبد الستار 1998: 129)**

ووجد كل من "ماير" و "سكوت" (Meier & Scott) أن هناك (علاقة قوية بين الضغط والقلق و الاكتئاب).(**عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 34)**

كما توصل "ديفي" (Duffy) في دراسة أجراها على سائقي السيارات في بريطانيا ، أن (هناك علاقة قوية بين الضغط و الصحة العقلية لدى السائقين) .(**عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 37)**

و يرى " إبراهيم عبد الستار" أن : **<<** الاستجابة للاكتئاب دائما ما تكون مسبوقة بوجود أحداث و كوارث و خسائر مادية و بشرية **>>.(إبراهيم عبد الستار 1998: 130)**

و قد عرض أخصائيون في الضغط النفسي (Stress) جملة من الأمراض المرتبطة بالضغط أو الناشئة عنها و هي : (تعاطي المخدرات و الكحول ، والأمراض المزمنة و الاضطرابات الأساسية في الصحة العقلية ، و الانهيار العصبي) . **(Jean Benjamin Stora 1995 : 38)**

و نظرا لتزايد الأمراض الجسدية و النفسية المرتبطة بالضغوط النفسية ، أصبحت المؤسسات الحكومية و الخاصة و المنظمات تنفق المليارات كتكاليف لعلاج هذه الأمراض ففي تقرير لوزارة الصحة البريطانية ، تشير أن **8.22** ملايين من الأيام هدرت بسبب الاضطرابات العقلية أو الأمراض النفسية ، و في إحصائيات لمنظمة الصحة العالمية تشير أن بريطانيا و فنلندا و إيرلندا و أوسكتلندا ، تسجل فيها أعلى نسبة من الوفيات بأمراض القلب بسبب الضغوط النفسية . **(Jean Benjamin Stora 1995 : 38)**

(وأول دعوة قضائية عرفها المصابون بالضغط النفسي ضد شركاتهم تعود إلى سنة 1970م**). (Jean Benjamin Stora 1995 : 38)**

كما توصل "مايرز" و آخرون (Myers et al) و كذلك "ماك جراث"(Mc Grath) في دراساتهم ، أن هناك (تأثير للضغط النفسي في الإصابة بالمرض الجسمي و المرض النفسي و العقلي سواء كانت الأحداث إيجابية أم سلبية). **(هارون توفيق الرشيدي1999 : 30)**

(و لقد أشارت تقارير طبية أن في الولايات المتحدة الأمريكية، **75** % من المشكلات الصحية لها علاقة بشكل أو بآخر بالضغوط النفسية و تشمل قائمة المشكلات الصحية، السرطان و القرحة المعدية و أمراض القلب). **(علي عسكر 2000 : 22)**

و يمكن تلخيص ما سبق ، في قول "عبد الرحمان بن سليمان الطريري" : << أن الآثار

الناجمة عن الضغط ، قد تتطور لتحدث بعض الأمراض النفسية الخالصة أو البدنية ، كما أن الأمراض الناتجة عن الضغط كالسرطان و القرحة و الجلطة القلبية و الربو و ضغط الدم **>>.**

(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 85)

و الشكل التالي يوضح ذلك :

شكل رقم : 04

يمثل علاقة الأمراض النفسية و الجسمية بالضغط

(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 86)

خـــلاصة:

إن الضغط النفسي سمة من سمات الحضارة الحديثة لما يسببه من آثارحادة على حياة الأفراد ، سواء في الأسرة أو في المدرسة أو في المصنع أو في الإدارة ، و في شتى ميادين الحياة .

و إن مفهوم الضغط النفسي (Stress) جمع بين أكثر من علم و تخصص و عـالم و باحث في دراستهم له كعلم النفس ، و البيولوجيا ، و الطب ، و لا يكمن حصر هذا الموضوع في أي علم أو نظرية أو اتجاه أو باحث ، لا بد أن يكون الاهتمام شاملا به و من جميع جوانبه و تعاريفه النظرية و تفسيراته العلمية و مصادره الداخلية أو الخارجية وأنواعه السلبية و الإيجابية و أعراضه البيولوجية و النفسية السلوكية ، و آثاره العضوية و النـفسية و طرق قياسه . وهذا ما حاولنا التطرق إليه في هذا الفصل ؟ فبعد سـرد المـعاني اللـغوية و الاصطلاحية للمصطلح ، تعرضنا لأهم الإختلافات العربية في ترجمة المصطلح و بعدها قدمنا لمحة تاريخية عن تطور المفهوم في الدراسـات السيكولوجية ، ثم ناقشنا أهم التعـاريف و الاتجاهات التي تناولته ، مع تفصيل لمصادره الداخلية المتمثـلة في المصـادر العـضوية و الكيميائية ، و مصادره الخارجية التي تشمل الأسرة و المدرسة و الحياة الاجتماعية ، كما تطرقنا لأعراضه البيولوجية و النفسية السلوكية و آثاره على الصحة النفسية و العامة .

الفصـل الثالث

مستوى الطموح الدراسي

تمهيد

1- مستوى الطموح وتطوره

2- نمو مستوى الطموح

3- تعريف مستوى الطموح

4- العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي

5- مستويات مستوى الطموح

6- قياس مستوى الطموح

7- أنواع الطموح

8- أشكال الطموح

خلاصة

تمهيد :

يتفق الباحثون والدارسون لموضوع مستوى الطموح على تعريفه لغة واصطلاحا ، لكن يفترقون في تحديد التعريف العلمي المناسب له ، وحتى تطور مفهوم مستوى الطموح تاريخيـا يثار حوله الخلاف مرده من استخدمه أول مرة ؟ "هوب"(HOPPE)، أم "دامبو"(DEMBO) þ وتعدد تعاريفه يعود لتنوع العوامل المحددة له ، سواء كانت ذاتية ، أو أسـرية ، أو مدرسـية أواجتماعية ، ونميز بين ثلاث مستويات للطموح ، الأعلى من الإمكانيات ، و الأقـل منهـا والذي يوازيها و يعادلها . ويقاس مستوى الطموح بطريقتين مختلفتين في الأساليب ، والوسائل إحداهما تجريبية معملية ، والأخرى عن طريق الاستبيان .

وينقسـم مستوى الطموح إلى عدة أنـواع ، وأشكـال تصادفنا في حيـاتنا الشخصيـة و الاجتماعية ، وهذا ما سنعرضه في هذا الفصل .

تمهيد :

يتفق الباحثون والدارسون لموضوع مستوى الطموح على تعريفه لغة واصطلاحا ، لكن يفترقون في تحديد التعريف العلمي المناسب له ، وحتى تطور مفهوم مستوى الطموح تاريخيـا يثار حوله الخلاف مرده من استخدمه أول مرة "هوب"(HOPPE)، أم "دامبو"(DEMBO) وتعدد تعاريفه يعود لتنوع العوامل المحددة له ، سواء كانت ذاتية ، أو أسـرية ، أو مدرسـية أواجتماعية ، ونميز بين ثلاث مستويات للطموح ، الأعلى من الإمكانيات ، و الأقـل منهـا والذي يوازيها و يعادلها . ويقاس مستوى الطموح بطريقتين مختلفتين في الأساليب ، والوسائل إحداهما تجريبية معملية ، والأخرى عن طريق الاستبيان .

وينقسـم مستوى الطموح إلى عدة أنـواع ، وأشكـال تصادفنا في حيـاتنا الشخصيـة و الاجتماعية ، وهذا ما سنعرضه في هذا الفصل .

1- مفهوم مستوى الطموح وتطوره :

تجمع القواميس و المعاجم والمناجد على معان لغوية واحدة لمستوى الطموح ، ووردت في (لسـان العرب) على النحو التالي :

- طمح بصره ، يطمح طمحا : رفعه ، رجل طماح : يعيد الطرف .
- فرس طماح الطرف ، طامح البصر ، و طموحه مرتفعة.**(ابن منظور 1975: 534)**

و جاء شرحها في (المنجد في اللغة العربية المعاصرة) كما يلي :

- طمح : طمح إلى : طموحا : اتجه إلى شيء ، وجعله هدفا له .
- طمح إلى الكمال : طمح إلى المجد .
- طموح : رغبة شديدة في المجد ، في نيل العلى ، في كل ما يعلى اجتماعيا أوفكريا .
- ذو طموح : راغب بحرارة في النجاح ، أو في تجاوز ما هوعادي و مألوف .
- ما يتطلع إليه، رغبات ، أمان ، أهداف.**(أنطوان نعمة وآخرون 2000: 918)**

أما في(المنجد في اللغة و الإعلام) فوردت على الشكل التالي :

- طمح : طمح ، طمحا ، و طامحا .
- طموحا : بصر إليه : إرتفع نظره شديدا .
- تشمخ : استشرف له **.(المنجد في اللغة و الإعلام 1986 :471)**

و نفس المعنى اللغوي ورد في(القاموس المرشد) ، و أشار إلى المعاني التالية : تطلع إلى ، تمنى ، رغب ، طمح ، قصد ، هدف ، تاق ، رام ، طمح ، طموحا إلى الشيء : رغب فيه و نشط لنيله .(**مصطفى وارد 1999: 208**)

و يعتبر مستوى الطموح من المفاهيم الحديثة المستعملة في التراث السيكولوجي ومن الاصطلاحات الجديدة المتناولة في الدراسات النفسية بمختلف فروعها الاجتماعية و المدرسية و التربوية و الصناعية و الإنتاجية ، و مع ذلك نجد اختلافات بين الباحثين في تحديد البداية الحقيقية لاستخدامه لأول مرة في البحوث و الدراسات النفسية. فهناك من يرجع ذلك إلى " دامبو" 1931م (Dembo) التي يعود لها الفضل في << استخدام اصطلاح مستوى الطموح >>. (**كاميليا عبد الفتاح 1984 : 09**) في دراستها عن النجاح و الفشل و التعويض و الصراع .

إذا كانت "دامبو" (Dembo) أول من استخدمت اصطلاح مستوى الطموح ، فإن هناك من يرجع البداية الحقيقية لتعريف مستوى الطموح إلى "هوب" 1930م(Hoppe) كما يؤكد ذلك " نوربرت سيلامي" (Norbert sillamy) حيث يرى : << أن مستوى الطموح تناوله عدة باحثين ، لكن الدراسة القاعدية قام بها "هوب" 1930م (F.Hoppe) تحت قيادة " ليفين" (K.lewin) >>. **(Nobert Sillamy1980 : 105)**

معنى هذا أن مصطلح مستوى الطموح ظهر في الدراسات السيكولوجية سنة 1930م << أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح ، فإن "هوب"(Hoppe) يعتبر أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة و التحديد على نحو مباشر ، و كان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح و الفشل بمستوى الطموح >>. **(أنور محمد الشرقاوي 1992 :269)**

و لم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل، و ما كان محددا تحديدا علميا دقيقا، و يكتنفه الكثير من الغموض حتى جاء " ليفين"(K.Lewin) و تلميذه "هوب"(Hoppe) اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم من العموميات و الأدبيات التي كان يعرف بها و ميزوه علميا بإخضاعه للقياس و التجربة ، و أجروا العديد من الدراسات و التجارب المعملية على الأطفال و الراشدين . و توصلا من جراء ذلك إلى إضافة لفظ "مستوى" إلى اصطلاح "الطموح" ، و منذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم أكثر تداولا وتناولا و عرف بـ : مستوى الطموح (Niveau D'aspiration) و بالإنجليزية(Level Of Aspiration) .

وإذا رجعنا(للموسوعة النفسية) لـ "أسعد رزوق" فإنه يؤكد على ما سبق عرضه إذ يرى أنه **:<< اصطلاح أدخله "كيرت ليفين"(Kurt Lewin)>>.(أسعد رزوق 1979: 287)**

2 ـ نمو مستوى الطموح :

مما لا شك فيه أن مستوى الطموح يتبلور و ينشأ تلقائيا مع الإنسان من الصغر في شكل طموح أولي ، أو مبدئي كما تسميه الباحثة " فليز" 1937م(Fales) (التي رأت أن وصول الطفل لتحقيق ما يرغب فيه دون مساعدة أحد هي آخر مرحلة من نمو مستوى الطموح ، و هذا ما اعتبرته طموحا مبدئيا)، **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 15)** و توصلت إلى هذه النتيجة من دراستها لنشاط أطفال الحضانة الذين يقل أعمارهم عن ثلاث سنوات ، و الذين يرفضون مساعدة أحد في ارتدائهم لملابسهم .

و في تجارب أخرى لها ، أدخلت عامل المدح و الثناء ، و رأت أن المجموعة التي تلقت مدحا زاد استقلالها و رفضها للمساعدة ، وأدى ذلك إلى نمو مستوى طموحها.

و يعتبر الطالب الباحث هذا الطموح المبدئي عفويا ، لما تتظمنه إجابات الصبي من براءة على الرغم من محاولة أهله استدراجه بدهاء إلى بعض المهن و التخصصات وذلك بتعديل و تصويب إجاباته بقيامهم أمامه بذم بعض المهن و التخصصات الدراسية و مدح الأخرى التي يميلون إليها ، و كأنهم يحاولون غرس فيه ألوان معينة من مستوى الطموح و يبرز جليا هذا النوع من مستوى الطموح في إجابات الصبي على أسئلة والديه و من حوله عندما يسألونه السؤال الفضولي الذي تفضله كل الأسر طرحه على أبنائها وهو: ماذا تتمنى أن تصبح في المستقبل ؟ فيجيب الطفل بأنه يتمنى أن يكون مهندسا، أو محاميا، أو صحفيا، أو طبيبا، أو شرطيا، أو بناء، أو معلما، أو سائقا، أو لاعبا، ...الخ. و يذكر عددا من المهن والتخصصات الدراسية و المهنية أو بعض الهوايات أوالنشاطات الرياضية أو الاجتماعية أو الثقافية أو السياسية أو الاقتصادية.

أما " ليفين" (Lewin) فقد استخلص من أبحاثه (أن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مراحلهم العمرية الأولى ، و ذلك حينما يريد الطفل تجسيد رغباته دون الاستعانة بأحد). **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 15)** وتتمثل تلك الرغبات في محاولته الحبو، أو المشي ، أو الوقوف ، أو القيام بأي عمل بنفسه رافضا مساعدة الآخرين له ، فهذه النزعة الاستقلالية عند الطفل و التي تظهر في عناده و بكائه عندما يقترب منه أحد لتقديم المساعدة له في هذا الظروف بالذات ، وهذا يدل على نمو مستوى الطموح عنده و حتى و إن كان تقليدا للآخرين.

كما قام " اندرسون" 1940م(Anderson) بتجارب مع ثلاث مجموعات من الأطفال أعمارهم متباينة ، و طلب منهم قذف خمس حلقات في العصا ، فلاحظ أربع مظاهر سلوكية اتصفـا بها الأطفال ، و هي تعبر عن مراحل النمو المختلفة عند الأطفـال حـسب أعمـارهم ، و منهـا يستدل على نضج مستوى الطموح ، و المظاهر هي :

أ- طريقة القذف : و قد اتبع الأطفال ثلاثة مراحل في طريقة القذف حـسب عمـر و نـضج درجة طموح الطفل و هي :

- يقذف الطفل الحلقات عن طريق وضعها مباشرة في العـصا ، أي أن الطفل يدخل الحلقات في العصا .
- يقوم الطفل بإسقاطها من أعلى .
- يحدد الطفل مسافة فاصلة بين العصا و نقطة القذف ، ثـم يقـذف الحلقات في العصا مباشرة.

و حسب "إندرسون" (Anderson) هذه المراحل تعبر عن نمو و نضج مستوى الطموح فالمرحلة الأولى أقل نضجا من الثانية ، و الثالثة أكثر نضجا منهما .

ب ـ إعادة القذف : إن عملية القذف السابقة تؤدي إلى نتيجتين لا ثالث لهمـا ، إمـا إصـابة الهدف ، أو عدم إصابته ، و منها يكون هذا المظهر السلوكي مـتمم لـلأول ، و يتمثـل فـي عمليتين ينفذ إحداها الطفل ، لأن الحلقات الخاطئة (من المرحلة السابقة) قد يعاد قذفها، و قد لا يعاد ، فإذا أعاد قذفها بعد الانتهاء من سلسلة الحلقات فهي تعبر على مرحلة عالية مـن النمـو أما إذا لم يعاد قذفها و اكتفى بالرميات السابقة ، فإن هذه المرحلـة تعبـر عـن درجـة مـن النموالعالي .

ج ـ حجم الوحدات: و تتمثل في مظهرين هما:

- إذا اعتبر الطفل أن الحلقات الخمسة كوحدة واحدة عند القذف ، فإن ذلك يعبـر مرحلة عن من النمو.
- أما إذا اعتقد الطفل أن كل حلقة وحدة مستقلة لوحدها عند القذف ، فـإن ذلـك يعبر عن مرحلة أقل من النمو من المظهر السابق.

د ـ كمية الفشل : لا شك أن هناك حلقـة خاطئة لم يوفق الطفـل في تسديـدها ، فإن عزمه وإصراره على المجازفة بها ، يعبر عن مرحلة أعلى من النمو و تمثل سلوك مستوى الطموح.

(كاميليا عبد الفتاح 1984 :17)

إن النتائج التي توصل إليها "إندرسون" (Anderson) تحدد درجة نضج السلوك الهادف الذي ينضج أكثر كلما تقدم الطفل في العمر، و الذي يرتبط به مستوى الطموح .

و في تجارب أخرى استخدم "أندرسون" (Anderson) مبدأ الثواب والعقاب ، فالطفل الذي يضع أكبر عدد من الحلقات في العصا يثاب عليها بمكافأة ، فلاحظ نمو في النضج وفي مستوى الطموح ، و منها اعتبر أن مستوى الطموح ينمو مع تطور العمر و العوامل النفسية كالتشجيع ، النجاح ، و يتناقص بفعل الإحباط .

3 ـ تعريف مستوى الطموح :

3-1 تعريف " هوب " 1930م(Hoppe):

يشير إلى مستوى الطموح بأنه << أهداف الشخص أو غاياته ، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة >> .**(سهير كامل أحمد 1999: 182)** و قد تم التوصل لهذا التعريف بعد سلسلة من الأبحاث و الدراسات. و يتبين لنا من هذا التعريف أن مستوى طموح الفرد يتوقف على توقعات وتنبؤات الآخرين بدرجة الانجاز التي قد يحققها الفرد في عمل ما ، وأغفل التعريف حقيقة أهداف الفرد التي يضعها لنفسه ، بإعتبار أن هناك أهدافا واقعية ، وأخرى خيالية ، فأهداف مريض الربو أو السكري تختلف بلا شك عن أهداف الإنسان السليم ، كما أن أهداف السوي لا تشابه أهداف العصابي ، و عليه فأهداف الشخص منها ما هو شعوري واضح للعيان ، و منها ما هو لا شعوري غير واضح للفرد، و لكنها لها تأثير في تصرفاته و سلوكاته.

3 - 2 تعريف " دامبو" 1930م(Dembo) :

عرفت مستوى الطموح بأنه :<< مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه الإنسان>>. **(جليل وديع شكور 1989 : 321)** نلاحظ من هذا التعريف أنه اقتصر مستوى الطموح على عامل واحد من العوامل المساهمة في تحديد مستوى الطموح ، ألا و هو النجاح ، إذ يعتبر النجاح من العوامل الدافعة للرفع من مستوى طموح الفرد ، و ليس هو مستوى الطموح فالنجاح الذي يحققه الفرد في أعماله هو نتيجة نهائية لمستوى طموحه حسب هذا التعريف وهذا ما يتعارض مع جوهر مستوى الطموح الذي يسبق الأداء أو العمل ، و لا يتوقع الفرد نجاحه ، أو فشله فيه ، فقد يطمح الإنسان في شيء ما و لكن لا يتحقق له النجاح فيه .

3-3 تعريف " كيرت ليفين" 1948م(Kurt Lewin) :

يرى أن<< هدف الفرد أو طموحه ، قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل ، فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته

بمستوى إنجازه السابق >>. **(جمال الدين لعويسات 2002: 21)** يلاحظ من هذا التعريف أن " ليفين" (Lewin) قسم مستوى الطموح إلي جزئين مترابطين ، فالجزء الأول هـو مـستوى الطموح السابق الذي يتوقف عليه مستوى الطموح اللاحق ، فكلما حقق الفرد درجة عالية مـن الإنجاز الناجح ، استطاع بناء مستوى من الطموح الجديد ، ومع هذا لا يمكن اعتبـار درجـة الإنجاز المحدد الرئيسي والوحيد لمستوى الطموح ، فقد يصل الفرد بدون أن يكون له معرفـة سابقة بمستوى إنجازه السابق كأن ينجح الفرد في مسابقة الاختيار لمهنة التدريس على الـرغم من أنه لم يخض لمثل هذه المسابقات من قبل ، ولم يخضع لأي تدريب.

3-4 تعريف " نوربرت سيلامي" 1980م(Norbet Sillamy):

يعرف مستوى الطموح بأنه **<<** سلوك قوي ينزع نحو هدف محدد من طرف الموضوع بمستوى أعلى أو أدنى، ويرتفع عندما تتكرر المهمة القابلة للتدريب **>>. (Nobert Sillamy 82 : 1980)** ويضيف قائلا : **<<** الرغبة الشديدة التي تجعل الإنسان يندفع نحـو هـدف أو مثال **>>** **(Nobert Sillamy1980 : 105)** يدل التعريف على أن مستوى الطموح يتمثل في رغبات الفرد الدافعة لبلوغ هدف معين ، ولكننا نلاحظ أنه جعل رغبات الإنسان بمثابة مستوى الطموح ، ولكن هذا الأخير يختلف عن الرغبة ، كما قد تكون الرغبة الضعيفة دافعـة لبلـوغ أهداف الفرد.

3-5 تعريف " شمبار دولوى" 1971م(Chombart Delauwe):

أوضح أن مستوى الطموح **<<** يضم مجموعة من الاحتمالات من الرغبة القريبة التحقق حتى الرغبة البعيدة المنال **>>** **(جليل وديع شكور 1989 : 323)** يوسـع " شـمباردولوى" (Chombart Delauwe) من دائرة مجال الرغبة الآجلة والعاجلة ، ولكنه يعتبـر مـستوى الطموح عبارة عن مجموعة من الاحتمالات التي قد تكون مبنية على معطيات خيالية ، بينمـا مستوى الطموح يستند على أسس واقعية.

3-6 تعريف "جليل وديع شكور" 1986م:

يتفق هذا التعريف مع التعريف السابق في اعتبار أن : **<<** الطموح رغبة ، أو شعور يـتحكم في سلوك الفرد ، ويرسم أطر حياته وكيفيتها ، محددا أنماطها ، وشخصية صاحبها ، إنه رغبة تحـرك الفرد بسابق تصور وتصميم حتى تحقيق ما يرمي إليـه ، و يبتغـي مـن الرضـى والإشباع **>>.(جليل وديع شكور 1991 :74)**

يعترف وديع شكور بأهمية مستوى الطموح في سلوك الإنسان ، والذي يـدفع الفـرد

لتحقيق مراميه ، لكنه يفتقد إلى شيء أساسي في تكوين وبناء مستوى الطموح ألا وهو التصور الأول ، أو التصميم الذي يتبناه الفرد قبل الوصول إلى أهدافه ، فلا نستطيع الحديث عن مستوى طموح الشخص إذا لم يتوفر لديه تصور مسبق لأهدافه التي يريد الوصول إليها.

3-7 تعريف "مورتن دوتش" 1954م (M.Deutsch):

<< الهدف الذي يعمل على تحقيقه ، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة >>**(عبد الله بن طه الصافي - ب. س - 06)** يشير التعريف إلى أهمية الأهداف التي نسعى لتحقيقها ، لكن ليست كل الأهداف التي نعمل على تحقيقها تشير إلى مفهوم مستوى الطموح ، فإدراك الفرد للمستوى الذي ستصل إليه أهدافه قد لا يحقق له ذلك ، بمعنى قد يكون المستوى الواقعي الذي وصلت إليه الأهداف أعلى أو أقل من المستوى المدرك و بالتالي لا تعبر عن مستوى طموح الفرد .

3-8 تعريف " ايزنك " 1945م(Eysenck):

<< الميل إلى تذليل العقبات ، والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع التفوق على النفس >> .**(سهير كامل أحمد 1999 : 183)** لم يفرق هذا التعريف بين الطموح و مستوى الطموح فليس بالضرورة أن تكون عملية تذليل العقبات طموحا وقد يتم الوصول إلى طموحاتنا بوتيرة بطيئة تتخللها بعض الاخفاقات.

3 -9 تعريف " أحمد عزت راجح " 1976م:

<< هو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه، ويرغب في بلوغه، أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة ، أو إنجاز أعماله اليومية >> .**(أحمد عزت راجح 1976 :120)** صحيح أن الفرد يضع لنفسه مستوى معينا يريد الوصول إليه في حياته الاجتماعية أو الشخصية ، والذي يعتبره بمثابة مستوى طموحه ، ونسجل في هذا الصدد أن بإمكان الفرد الوصول إلى أهدافه وليس بالصورة أو المستوى الذي وضعه لنفسه مسبقا.

3-10 تعريف " إبراهيم زكي قشقوش " 1975م:

<< هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته>>.**(سهير كامل أحمد 1999 : 185)** هذا التعريف حدد للأهداف مستويات إذا لم يصل إليها الفرد فلا تعتبر طموحا و بالفعل تحديد الأهداف مسبقا عنصر أساسي وهام في مستوى الطموح ، لكن قد لا نجد شخصا يضع لأهدافه مستويات .

3-11 تعريف " فرانك " 1935م (Frank):

<< مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف ، يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجادته من قبل في ذلك الواجب >>.(**كاميليا عبد الفتاح 1984 :10)** ينطلق هذا التعريف من مسلمة الخبرات السابقة التي مر بها الفرد و التي يقدر بها عمله المستقبلي وهذا ماهو معمول به فعلا في واقعنا المعيش ، غير أن ذلك لا يمكن تعميمه على كل حياتنا فكثير من مواقف الحياة نقدر فيها أعمالنا تقديرا لا يعتمد على خبراتنا السابقة لنفس العمل ، إنما نستفيد من خبراتنا المتشابهة له في أعمال أخرى.

3-12 " محمود الزيادي "1961م:

<< المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته >>.(**سهير كامل أحمد 1999 : 184)** يوازن هذا التعريف بين المستوى المتوقع الوصول إليه و إمكانيات الفرد ، لكن قد يبني الفرد مستوى معين من الطموح يرغب في الوصول إليه بدون أن يقدر و يقيم استعداداته و إمكانياته .

3-13 تعريف " فرانسواز غارين" 1958م(F-Guerin) :

<< الدرجة التي يتمناها الفرد أو يحب الوصول إليها >>. **(جليل وديع شكور 1989 :322)** يركز التعريف على المستوى القادم الذي قد يحققه الفرد ، لكنه لم يشر إلى حقيقة هذا السلوك وطبيعته ودوافعه الشعورية و اللاشعورية.

3-14 تعريف " دريفر"1954م(Drever) :

عرف مستوى الطموح بـ << الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات ، أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل >>.(**كاميليا عبد الفتاح 1984 :11)** لا يبين لنا هذا التعريف حقيقة مستوى الطموح والعوامل الأساسية المحددة له ، فقد يصل الفرد إلى مستويات معينة ولا يشعرمن ورائها بالنجاح أو الفشل بسبب أنها مستويات عادية ومألوفة عنده.

3-15 تعريف " أسعد رزوق " 1979م:

عرفه في موسوعته النفسية << بإطار مرجعي ينطوي على احترام الذات و تقديرها أو يمكن اعتباره بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء بالإستناد إليه أن يشعر بنجاحه ، أو فشله أو أن يقدر هذا النجاح ، أو الفشل >>. **(أسعد رزوق 1979 : 287)** تجاهل صاحب التعريف بقية العوامل المحددة لمستوى الطموح ، واقتصر على عامل واحد وهو مفهوم الذات ، كما أنه قد يشعر المرء بالنجاح ، أو الفشل من غير اعتماده على محك يستنده عليه في تقييمه و تقديره

لدرجة النجاح ، أو الفشل بالإضافة إلى أن بعض الأفراد قد يحققون طموحات مكللة بالنجـاح لكنها لا تنطوي على احترام الذات وتقديرها بسبب الوسائل المعتمدة في الوصول إلى مـستوى الطموح و التي كثيرا ما تكون غير أخلاقية .

3-16-تعريف " محمد عاطف غيث " 1979م:

<< مستوى الإنجاز الذي يحدده شخص معين لنفسه ويتوقع تحقيقه >>.**(محمد عـاطف غيث 1979 : 128)** إن تعريف عالم الاجتماع "عاطف غيث " يركز على درجـة الإنجـاز والتوقع للوصول إلى هذه الدرجة أو المستوى ، لكن الفرد قد يحدد مستوى معين من الإنجـاز و قد يتوقع الوصول إليه ، أو لا يتوقع ذلك.

3-17 تعريف " كاميليا عبد الفتاح " 1961م:

تعتبر الباحثة " كاميليا عبد الفتاح" رائدة هذا الموضوع في الوطن العربي ، وتعرفه بـ << سمة ثابتة ثباتا نسبيا ، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفـق والتكـوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي ، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التـي مـر بهـا >>. **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 14)**

هذا التعريف اشتمل على عدد من العوامل المحددة لمستوى الطموح و المتمثلة أساسـا في خبرات النجاح و الفشل ، لكن مستوى الطموح قد يتحدد بعوامل أخرى ، و قد لا تتفق مـع الأطر المرجعية للفرد.

هذه مجموعة من التعاريف السيكولوجية التي عرفت مستوى الطمـوح، و هـي كلهـا تعاريف علمية ، بيد أن الملاحظة المتفحصة لهذه التعاريف تشير إلى اختلافها بالرغم من أنهـا تتعلق بموضوع واحد هو مستوى الطموح . وهذا الاختلاف الملاحظ يدل على أمرين :

الأمر الأول : صعوبة الموضوع لأنه يتعلق بالحالات النفسية و سمات الشخصية .

الأمر الثاني : الأبعاد والزوايا المتعددة للموضوع .

إذ مرجع اختلاف علماء النفس و الباحثين النفسنيين ، هو أن كل فريق مـن البـاحثين ينظر للموضوع من زاوية معينة ، و فسره حسب النظريات والاتجاهات و المدارس النفـسية التي ينتمي إليها ، فبعض التعاريف جعلت الفرد يتوقع المستوى الذي سيـصله ، ولكـن لـيس بالضرورة أن يحدث هذا ، فقد يكون للفرد توقعات خاطئة ، وقد لا يصل للمستوى الذي يتمناه وهذا ما جعلهم يركزون على خاصية واحدة من نواحي مستوى الطموح . والجزء الآخر مـن التعاريف يشير إلى مستوى الطموح على أنه رغبة الفرد في الوصول إلى هدف معين بينمـا

هنا الاختلاف وفرق بين الرغبة ومستوى الطموح ، ففي حالة الرغبة قد لا يكون للفرد أهـدافا مسطرة ، بينما لا يمكن بلورة مستوى الطموح بدون أهداف محددة . ونجد من تناول مـستوى الطموح باعتباره الهدف النهائي الذي يتوقع الفرد أنه سيصل إليه في يوم ما .

يمكننا القول أن هذه التعاريف لا يوجد من بينها تعريفا جامعا مانعا متـفق عليه ، بل توجد عدة تعاريف لمستوى الطموح ، وربما يرجع ذلك إلى تباين المناحي الفكرية للباحثين .

4-العوامل المحددة لمستوى الطموح الدراسي :

4-1-العوامل الذاتية :

4-1-1-خبرات النجاح والفشل :

إن درجة نجاح أو فشل الفرد في عمل ما يؤثر بلا شك على درجة انجازه للأعمال التي تلي هذا العمل ، فإذا حصل الإنسان على النجاح في العمل الذي يقوم بإنجازه وحقق له نـوع من الإشباع النفسي الداخلي ، جعله يفكر في أعمال أخرى تتجاوز ما هو موجود وتتماشى مـع درجة التفوق والنجاح التي حققها ، وكأنه يسمو بمستوى طموحه إلى المراتب العليا . فالنجـاح حسب ما جاء في قاموس "سيلامي" (Sillamy) :

فهو<< ينعش وينشط القوى الإبداعية في الإنسان ويصبح المعزز والمقوي الذي يـدفع المرء لكي يتخطى ذاته برفع مستوى طموحه >>. **(Norbert Sillamy 1980 : 1145)**

يؤثر النجاح على شخصيتنا و سلوكاتنا لما قد يسببه من آثار إيجابية عليها. << النجـاح في حد ذاته عامل ذو أثر كبير في تكوين شخصية الطفل ، إذ أن النجاح يتبعـه عـادة تقـدير ورضا من الغير ، والشعور بالارتياح والثقة بالنفس ، أما الرسوب والفشل المتكرر فيتبعه فـي العادة تأنيب النفس ، ونقد الغير ، وعدم الشعور بالارتياح والرضا >>.(**عبد الباري محمدعبـد الباري داود 1996 :42)**

يكبر الطفل و تكبر حاجته إلى النجاح الذي تعود عليه منذ نعومة أظافره في توفيقه فـي أداء بعض الحركات ، أو الحبو ، أو المشي ، أو كتابة الحروف ، أو كتابة لقب العائلة، فالنجاح يختلف من شخص إلى آخر ، فهناك النجاح الذي يكون بعد مرات متتالية من الفـشل، وهنـاك النجاح الذي يتحقق في أول مرة ، وهناك النجاح الذي يعقب النجاح السابق مباشرة ، أو غيـر مباشرة .<< يحتاج الطفل منذ نشأته لأن يحقق بنجاح بعض الأعمال التي يقوم بها فالنجاح دافع هام للفرد و يقوده عادة إلى نجاح آخر >>.(**عبد القادر كراجة 1997 :218)**

إن الحكم على نجاحاتنا يخضع لدرجة الإشباع التي نتحصل عليها ، و التي تختلف مـن

فرد لآخر ، فالتلميذ الذي كان يطمح في الحصول على الرتبة الأولى ولا يتحقق له ذلك يصاب بانزعاج كبير ، عكس ذلك التلميذ الذي لا يطمح في النجاح و يتحصل عليه ، يكون سعيدا لأنه كان يتوقع الفشل و الرسوب .

و يمكن القول أن درجة النجاح تنمو تدريـجيا من مرتبة إلى أخرى كما هو حاصـل في المثال الثاني ، ويمكن أن يحدث العكس ، وتتقلص درجة النجاح تدريجيا إلى مراتب سفلى. << مما لا شك فيه أن الإحساس الذاتي بالنجاح له أهمية في تقرير نجاح المرء و لكنه لا يكفي وحده كمقياس أو دليل على النجاح الحقيقي >>. **(يوسف ميخائيل أسعد(أ) – ب.س -187)** لكن هذا التعليق يتركنا أمام تساؤل هام : كيف يقاس النجاح ؟ يجيبنا على هذا التساؤل "يوسف ميخائيل أسعد" بقوله << مقياس النجاح يمكن استخدامه في جميع الأحوال هـو التحقـق مـن الوصول إلى الهدف المرسوم >>. **(يوسف ميخائيل أسعد(أ) – ب.س -187)**

إن تأثير النجاح في مستوى الطموح له أهمية كبيرة باعتبار النجاح هو : << ميل عـام لرفع مستوى الطموح >>.**(جليل وديع شكور1989: 331)**

ولقد توصلت أبحاث "جاكنات" 1937م(Jucknatt) إلى(أن مستوى طمـوح الأطفـال يرتفع كلما حققوا النجاح في عمل سابق) ، **(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 17)** مما يعني تـدرب وتعود الطفل على العمل السابق، فإذا كان قد نجح فيه ، فإنه يعاود نفس الكرة ، و إن فشل فيه فإنه يستفيد من الأخطاء التي وقع فيها ، أي عامل الخبرة له دور هام فـي عمليـة النجـاح أو الفشل. << فالإفادة من خبرات النجاح و الفشل السابقة في إحراز مستوى أرقى من التكيـف لمتطلبات الحياة ، و لتذليل المشكلات و إزالة العقبات >>.**(يوسف ميخائيل أسعد 1992: 23)** فالخبرات السابقة التي مربها التلميذ في مساره الدراسي ، تعتبر من المحددات الرئيسية لأهدافه ومستوى طموحه. << يؤثر تاريخ التلميذ من النجاح و الفشل تأثيرا تراكميا في توقعاتـه >>. **(عبد القادر كراجة 1997 :294)**

فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على البكالوريا و فشل فيها لعدة مرات ، يختلـف أداءه عن التلميذ الذي يطمح في اكتساب بعض المعارف التي تؤهله لإعادة الـسنة النهائيـة ، وقـد يحدث العكس ، فالتلميذ المعتاد على النجاح يكون أكثر طموحا من التلميذ الذي يفشل في كـل عمل يقوم به ، فحالات الفشل المتكرر تزعزع من طموح المرء. فيفقد ثقته في نفـسه و فـي طموحاته التي آمن بها ، و قد يتحول إلى إنسان خامل الفكر و العمل فمثـل تلـك الأحـداث السلبية تؤثر على شخصيته ، و قد يصاب بالإحباط . أما إذا كانـت شخـصية الفـرد قويـة

ومتماسكة ، فقد يتحول ذلك الفشل إلى عامل مساعد على بزوغ طموح جديد ، أو ينصرف عن ذلك العمل الذي لم يفلح فيه إلى عمل آخر يحقق من وراءه النجاح و يكون محور طموحاته.<< و قد أكدت دراسة "سيزر" 1940م(Sears) على تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى الصف السادس من الناجحين و غير الناجحين في المدرسة ، على أن الأطفال الناجحين في الأعمال المدرسية السابقة ، حددوا لأنفسهم أهدافا أكثر واقعية ، أما الأطفال الفاشلون فقد حددوا أهدافا غير معقولة ، فمنهم من كانت أهدافهم أقل بكثير من الدرجة التي تحصلوا عليها بالفعل >>. **(عبد القادر كراجة 1997 :294)**

و في ضوء نتائج هذه الدراسات فإن النجاحات المتكررة للفرد من شأنها رفع من مستوى طموحه ، و الفشل الذي قد يصادفه في تحقيق أهدافه حتما يؤدي به إلى انخفاض مستوى طموحه ، فالنجاح و الفشل يحددان مستوى طموح الفرد بالسلب أم الإيجاب .

<< تدل الملاحظات الدراجة و التجارب المعملية على أن مستوى الطموح يتغير من آن لآخر تبعا لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافه، فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى و الفشل من شأنه الهبوط به >>.**(أحمد عزت راجح 1976 : 122)** و يتضح لنا من هذا أن مستوى الطموح يرتفع عقب النجاح ، و ينخفض عقب الفشل .

و مما لاشك فيه أن ارتفاع مستوى الطموح بعد النجاح أعلى من ارتفاعه بعد الفشل هذا من جهة ، و من جهة ثانية أن مستوى الطموح بعد الفشل ينخفض و ينزل إلى مستويات دنيا . فالتلميذ الذي ينجح في امتحان البكالوريا يرتفع مستوى طموحه عن التلميذ الذي أخفق فيها وهذا ما بينته تجارب "جاكنات" 1937م(Jucknatt) على ثلاثين طفلا و توصلت إلى << أنه كلما كان النجاح كبيرا كلما كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح ، و كلما كان الفشل كبيرا كبرت النسبة المئوية لتخفيض مستوى الطموح >>. **(كاميليا عبد الفتاح 1984 :19)**

فالتلميذ حين يدرك ما أحرزه من نجاح ، أو تقدم في تحصيله الدراسي تتولد لديه طموحات عالية ، و يشعر بالفوز و يقبل على التعلم برغبة كبيرة و بروح معنوية عالية وبطموح في إنجاز أفضل مما حققه .

<< لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح ، و ذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل و التفوق و الامتياز و التفرد>>.**(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف 1990 : 116)**

أما إذا أخفق التلميذ في النجاح و ذاق مرارة الفشل ، فيشعر باليأس ، لأن الفشل هو العجز عن

الوصول إلى الأهداف المرجوة ، فصاحب هذه الحالة يشعر بالنقص و الشك في قدراته فقوة الأثر الذي يحدثه الفشل كبيرة على شخصية الفرد ، و يتولد لديه تشويه في إدراكه لصعوبة هذا الطموح . يشير " كرتش " و زملاؤه 1962م (Krechet & al) إلى<< أن تعثر الفرد في الوصول إلى أهدافه ، و إشباع حاجاته بفعل معوقات إعتراضية ، قد تؤدي إلى حدوث تشويه في مدركاته >>.**(أحمد صقر عاشور 1984 : 86)**

و في حالات أخرى قد يكون مستوى الطموح مستقرا عند الفرد الناجح في الأعمال التافهة و السهلة و البسيطة ، و التي لا تثير فيه الرغبة في المزيد من التفوق << فالشخص الناجح لا يحقق أي مستوى للطموح في الأمور التافهة مثل تزيير الجاكتة >>.**(كاميليا عبد الفتاح 1984 :20)**

معنى هذا أن الفرد قد يتجنب تبني مستوى طموح في الأعمال الصعبة و المستحيلة التحقق ، و هذا ما توصل إليه " هوب " (Hoppe) من : << أن هناك ميلا للابتعاد عن وضع مستويات الطموح في مناطق النشاط السهلة جدا أو الصعبة جدا >> . **(كاميليا عبد الفتاح 1984 :20)** لأن الطموح في الأعمال الصعبة قد لا يصل إليها الفرد ، مما تسبب له انتكاسات و تؤثر على صحته النفسية ؛ و تجدر الإشارة إلى أن الأفراد الذين يتميزون بطموحات عالية يمكن أن يحققوا درجات مختلفة من الفشل .<< و يشعر الفرد بالنجاح و يزداد اعتباره وتقديره لنفسه متى بلغ مستوى طموحه ، أما إن قصر عن بلوغه شعر بالفشل و النقص والحرمان وهبط تقديره لنفسه ، فكأن مستوى الطموح معيار يحكم به الفرد على نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال تستهدف تحقيق غايات >>.**(أحمد عزت راجح 1976 : 122)**

و يمكننا أن نؤكد على أهمية النجاح و الفشل في مستوى الطموح ، فقوة الأثر الذي يحدثه كل من النجاح و الفشل بالغ الأهمية ، فكلما زادت درجات النجاح ارتفعت معها مستويات الطموح. << فالإحساس بالنجاح يقود إلى النجاح و الطموح >>.**(عبد الرحمان العيسوي 1997: 117)**

و كلما زاد الاستياء والفشل انخفض مستوى الطموح ، و هذا ما توصلت إليه الباحثة "سهير كامل أحمد" 1977م في دراستها المعنونة بـ (الصحة النفسية و مستوى الطموح للموهوبات المراهقات) . << أن النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح ، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى ، و أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لإزدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لإزدياد حجم الفشل >>. **(سهير كامل أحمد 1999: 191)**

إذن نستطيع القول أن النجاح أو الفشل له أهمية كبيرة في مستوى الطموح ، و معرفة الأشياء التي تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية ، مما تتولد عليه الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة ، و تجنب الأنماط السلوكية الفاشلة . << فمستوى الطموح يعلو بالنجاح و ينخفض في حالة الشعور بالفشل ، و تتناسب قيمة العلو و الانخفاض في مستوى الطموح طرديا مع مشاعر النجاح و الفشل >>.(**أحمد صقرعاشور 1984 : 116**) و هذا ما يؤكده كذلك "جليل وديع شكور" في تأكيده على أهمية النجاح و الفشل في مستوى الطموح<< أن مستوى الطموح يتغير و يتبدل تبعا لما يلاقي الفرد في حياته من نجاح أو فشل >>.(**جليل وديع شكور 1989 :332)**

<u>4-1-2- الثواب و العقاب:</u>

يعتبر مفهوم الثواب و العقاب من أكثر المفاهيم استخداما في التربية ، و ميادين الصناعة و الإنتاج ، و في معاملاتنا اليومية ، و يعتبر " ثورندايك " من الأوائل الذين استخدموا هذا المفهوم في تجاربهم المعملية على الحيوانات لمعرفة مختلف استجاباتهم السلوكية عقب تقديم هذا المفهوم لهم .

فعبارات الشكر و التشجيع والتقدير و الاستحسان ، و المكافآت المادية و المالية ، التي نحصل عليها عقب سلوكاتنا الإيجابية في شتى مجالات الحياة ، تمثل مبدأ الثواب بنوعيه المعنوي و المادي . أما عبارات الذم و اللوم و التوبيخ و التأنيب ، و سحب أو منع الأجر أو المكافأة ، أو الحنان ، أو العطف ، أو الدفء ، و التي نتلاقاها عقب سلوكاتنا السلبية وغير المقبولة في معاملاتنا اليومية تمثل مبدأ العقاب بنوعيه المعنوي و المادي .

و يتلقى الفرد الثواب و العقاب بعد القيام بعمل من أعماله اليومية سواء في المدرسة أو في المصنع ، أو في الأسرة ، أو في المجتمع بصفة عامة ، فإذا أنجز هذا العمل حسب معاييره المسطرة له نال ثوابا ، و في حالة الإخفاق ذاق وابلا من العقاب . و يمكن أن نعرف الثواب كما عرفه " ثورندايك " : << إنه أثر يتبع الأداء أو الاستجابات ، و يؤدي إلى الشعور بالرضا أو (الارتياح) و تتمثل حالة الرضا و الارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به >>.(**عبد القادر كراجة 1997 : 297**) أما العقاب فيعرفه في الاتجاه العكسي . إن الاستجابات التي نثاب و نكافأ عليها نميل إلى تكرارها لأنها مقبولة للفرد و الجماعة و مريحة للشخصية ، و نعمل على تقويتها ، و تعزيزها بالرفع من استجاباتنا الإيجابية . أما الاستجابات التي نعاقب عليها نعمل على تفاديها ، و التقليل منها ، لأنها غير مقبولة من طرف

الفرد و الجماعة ، و مضرة للشخصية .<< و لا يقتصر أثر الثواب و العقاب على الاستجابات المكافأة ، أو المعاقب عليها ، بل يعم أثرها على الشخصية ككل ، فتتكون عادات سلوكية عامة سمات ، أو اتجاهات ، أو قيم >>.**(محمد عبد المؤمن حسين – ب.س – 89)** و بما أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية يتأثر بعامل الثواب و العقاب، فكلما حصل المرء على ثواب يعادل أو يفوق مستوى أدائه ، أو تحقيق ما ينتظر منه ، أو ما يطمح فيه ، ارتفع مستوى طموحه لأنه حقق استجابة إيجابية . أما إذا حصل الفرد على عقاب عقب استجاباته الخاطئة أو غير المقبولة لما كان يطلب منه، أو ينتظر منه ، أو يطمح فيه ، و لم يرق أداؤه إلى المستوى الذي كان يتوقع الوصول إليه انخفض مستوى طموحه .

فالتلميذ الذي يطمح في الحصول على معدل جيد ، ويحقق أداؤه ذلك ، ولكنه لا يتلقى أي ثواب ، أومدح، أو تشجيع من المحيطين به سواء كانوا أولياء ، أو مدرسين، أو زملاء أو إدارة المدرسة ، فمن جراء ذلك قد ينخفض مستوى طموحه كرد فعل على الإهمال الذي حصل له .

و كذلك التلميذ الذي يطمح في الحصول على الرتبة الأولى في المنافسة العلمية فيخفق في ذلك ، يتلقى الكثير من التأنيب و اللوم ، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى طموحه . عكس التلميذ الذي مستوى طموحه منخفض في النجاح في إمتحان الرياضيات ، لكن بعد إعلان النتيجة كان من الناجحين فيحصل على الثواب من المحيطين به و المتعاملين معه ، فيمكن أن يرفع مستوى طموحه .

التلاميذ يتعلمون بسرعة ، و بفعالية تحت طائلة الثواب ، لا العقاب ، مجهوداتهم تتزايد إذا ما كوفئوا ، كتشجيع المعلم للتلميذ إذ يشعر هذا الأخير بالإطمئنان.<< ...هذا يفيد معه الثواب أكثر من العقاب ، أو العكس يشجعه اللوم و التأنيب أكثر من الثناء أوالمدح (أو العكس) يثيره التنافس الجماعي ، أو معرفته لنتائج تقدمه التي تحقق اعتزازه بذاته ، و تقديره لإنجازاته و تحصيله تبعا لمستوى طموحه >>.**(كمال دسوقي 1984 : 252)**

ففي حالة الثواب الذي يمنح بقوة للفرد ، يدفع هذا الأخير برفع مستوى طموحه إلى الحد الأقصى ، فالتلميذ الذي يملك مستوى طموح منخفض ، لكن يتفاجأ بدرجات عالية في الإمتحانات المدرسية و تكافئه المدرسة بتقدير و شهادات و تثني عليه أمام زملاءه التلاميذ في الثانوية ، و يسجل اسمه في قائمة المتفوقين ، و تعلق صورته في ألبوم المدرسة الذهبي و يكرم في الحفل الرسمي للمؤسسة، فكل هذا يدفع بالتلميذ لتحديد مستويات عالية من الطموح و يبذل جهدا كبيرا في سبيل الوصول إليه .

بينما يؤدي العقاب البسيط إلى الاستمرار في مستوى الطموح و إعادة الكرة مرة ثانية أما إذا كان العقاب حادا و جارحا فإن الفرد يعمل على تغيير مستوى طموحه كلية .

إن << الثواب و العقاب يرتبطان بنواتج النجاح و الفشل في التعلم فهما من نوع الآثار التي تعقب الفعل، و لهما بهذا صفة العمومية >>.**(عبد القادر كراجة 1997 : 279)**

و يقترح " أوزوبل و " رستون " تصنيف أنواع الثواب و العقاب على النحو التالي:

أ- المكافأة أو المثوبة الخارجية (الإجتماعية) : وهي ذات طابع مادي ، و تتمثل في الميداليات وشهادات التقدير والجوائز المالية والمادية والمدح اللفظي، وتترك آثارا إيجابية على حياة الفرد.

ب- إزالة الاستثارة المنفردة : تتمثل في تعليقات الوالدين و أفراد الأسرة ، أو رئيس العمل أو المدرس على المرء بأنه تحسن في المستوى ، مما يؤدي به للشعور بالراحة والارتياح.

ج- التجاهل أو الإهمال: وفيه لا يتلقى الفرد أي لوم، أو مدح.

د- الفشل الفعلي: يكون أداء الشخص ضعيفا.

هـ- المكافأة الذاتية: (الداخلية): حالة الرضا التي يستشعرها الناجح من صميم العمل.**(عبد المنعم الحفني 1995 : 174)**

وقد تؤدي نتائج العقاب إلى مشاكل سلوكية ، لأن استخدامه لم يكن مناسبا لشخصية الفرد ، فحرمان التلميذ الذي يطمح بدخول كلية الفنون الجميلة ، و إن كان أداؤه جيدا في الأشغال اليدوية ، قد يسبب له سوء التوافق الدراسي مع التخصص الدراسي البديل ، ويعوق عملية التعلم و ينتهي إلى الفشل و القلق .

<< و قد تزيد المبالغة في استخدام العقاب من مستوى الطموح لدى الطفل بشكل اصطناعي لا يناسب قدراته ، و يدفعه إلى مواقف حرجة ، و ربما يؤدي إلى المزيد من الاحساس بالفشل و أن يحب الفشل كبعد من أبعاد الشخصية ، و لعله من هذا الطريق تكون الشخصية غير الكفء >>. **(عبد المنعم الحفني 1995 : 176)**

وقد يأخذ العقاب أشكالا متنوعة من الأسلوب البسيط إلى الحاد ، و يترك آثاره الحادة على مستوى طموح الشخص ، فيتبنى مستوى طموح لا يتماشى مع امكانياته الحقيقية أو ما يعرف بمستوى الطموح الكاذب. فالمبالغة في استخدام العقاب من طرف الأولياء والمدرسين و المشرفين الإداريين وأفراد المجتمع << قد يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي للذات (صدمة انفعالية) إزاء ميدان معرفي كامل (كالرياضيات أو اللغات) و كذلك فقد يؤدي إلى إنفصال الذات عن موضوع التعلم ، أو إلى زيادة اصطناعية في مستوى الطموح >>.**(عبد**

القادر كراجة 1997 :288)

وموازة مع ذلك فالثواب يؤثر في مستوى طموح الشخص عند تلقيه تلك المكافآت و التشجيعات على ما بذله من جهد في الوصول إلى ما يريده ، فيكفل له تكامل وتماسك شخصيته.**>>** و من أهم آثار الثواب ما يولده في التعليم من حالات انفعالية سارة ، فهو عادة ما يجعل الطفل يشعر بالرضا ، أو اللذة ، أو السرور، ثم إنه يؤدي إلى تقوية محددات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه، وذلك لمدى طويل**>>**. **(عبد القادر كراجة1997 :282)**

و نستطيع القول أن تقديم المدح والشكر والتشجيع للتلميذ عند حصوله على نتائج جيـدة في الامتحانات ، أو حتى عند رسوبه ، فإن ذلك سيؤدي إلى رفع مستوى طموحه. أما إذا حدث العكس ، و حصل التلميذ على اللوم والتوبيخ ، نتيجة إخفاقه في الامتحان ، أو عدم الوصـول إلى ما يتمناه أهله ، فإن ذلك سيؤدي إلى الإحباط ، وبالتالي انخفاض مستوى طموحه هذا فضلا عن الأضرار الجانبية للعقاب ، ككراهية المدرسة ، والمدرس ، والنشاط الدراسي.

4-1- 3- مفهوم الذات (self concept):

مما لاشك فيه أن مفهوم الذات من المفاهيم السيكولوجية التي حضيت باهتمام كبير مـن قبل علماء الدين ، والفلاسفة ، و علماء النفس الذين أخضعوها للتجربة والقياس ، و يظهر ذلك في أعمال علماء النفس البارزين الذين درسوا هذا الموضوع منذ أمد بعيد ومن أمثال ذلك:

" وليام جيمس " 1890م(W.James) ، و " جـورج ميـد " 1934م (J.Mead) و " ماسـلو" 1954م (Maslow) و " آلبورت " 1961م (Allport).

ولقد تناول الباحثون هذا المفهوم في دراساتهم من جوانب مختلفـــة ، لوحـده أو مـع متغيرات سيكولوجية أخرى ، كالقلق ، الاغتراب ، التوافق بمختلف أنواعه و الإتزان الإنفعالي و مستوى الطموح . و ترجع أهمية دراسة هذا المفهوم بإعـتباره وسـيلة أساسـية لدراسـة وتفسير السلوك الإنساني و فهمه . و يعتبر "وليام جيمس" 1890م(W.James) مـن الأوائـل درسوا مفهوم الذات ، و يظهر ذلك جليا في الفصل الشهير الذي كتبه عن الذات فـي كتابـه: (مبادئ علم النفس) سنة 1890م و مهد بذلك الطريق للنظريات المعاصرة ، و مـن أشـهرها النظريات التالية :

أ- نظرية الذات : " سينيج " و " كومز" 1949م(Snugg &Comls).

ب- نظرية كارل : " روجرز " 1950م/ 1961م(C.Rogers).

و هذه النظرية من أهم النظريات المفسرة للذات والمعتمدة حاليا في الدراسات النفـسية

و يعتبر "روجرز" من العلماء البارزين في علم النفس الإنساني ، و تؤكد نظرية الذات عنده أن أساس الشخصية تتمثل في رغبة الإنسان في تحقيق إمكانياته.

و يعتقد "وليام جيمس" (W.James) : << أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل عديدة منها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أو تحصيله مع طموحه >>.(**محمد عبد المؤمن حسين - ب.س- 119**) يمثل مفهوم الذات عند "جيمس" (W.James) ذلك التقدير الذي يحصل عليه الفرد من تلقاء نفسه عندما يشعر أن النجاح الذي حققه يتعادل مع مستوى طموحه.

إن أهم ما ينبغي أن يتوافر في مفهوم الذات مستوى الطموح ، الذي يتوقف على الطريقة التي يرى فيها الفرد نفسه ، وهذا يدل على وجود علاقة تبادلية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح . << فمن سمات الشخصية القوية، هي تحقيق التوافق النفسي ، أي القدرة على سياسة الذات بحيث يتحقق الانسجام بين المطامح والإمكانيات >>.(**يوسف ميخائيل أسعد (أ) - ب.س- 31**) فمجموع الآراء والأفكار والاتجاهات والمشاعر و الاهتمامات التي يكونها الفرد عن نفسه و تعبر عن خصائص جسمية و نفسية و اجتماعية و عقلية ، و التي توجه سلوك الفرد ، و تحدد معالمه و تدفعه إلى أقصى حد ممكن أن يبلغه سلوك الإنسان في مختلف النشاطات المنوطة به .

فمفهوم الذات يعبر عن تلك الصورة غير الخفية ، وغير المرئية التي تقف وراء سلوكاتنا ، وهي نتيجة تفاعلنا مع الآخرين ، و مع البيئة الطبيعية. إن الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه بغض النظر عن نكسات الفشل و ضعف الأداء ، و العقاب المسلط عليه تؤثر في مستوى طموحه ، بسبب تقييمه الإيجابي لنفسه ، و أفكاره ، و تعبر عن مختلف نواحي ذاته . << من العوامل الهامة التي تسهم في رسم مستوى الطموح فكرة الفرد عن نفسه و هي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه ، من حيث ما يتسم به من صفات و قدرات جسمية و عقلية و انفعالية >>.(**أحمد عزت راجح 1976 : 121**)

و باعتبار مفهوم الذات قوة دافعة للسلوك ، فإنها تدفع بمستوى الطموح للارتفاع و بالفرد للشعور بكيانه ووجوده ، هذا في حالة الإدراك الإيجابي للذات . إذا حصل العكس فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه . << و كثيرا ما تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة أو غامضة، أو غير صحيحة، و ذلك لميل الإنسان إلى أن يعمي عن رؤية عيوبه و مثالبه. فنحن نرى أنفسنا كما نحب، لا كما هي عليه في الواقع، لكنها عامل بالغ الأثر في توجيه سلوكه، و رسم مستوى طموحه >>.(**أحمد عزت راجح 1976 : 121**) فالإدراك الحقيقي

والواقعي للذات يتم من خلال أفكار الفرد الواقعية عن نفسه و رأي الآخرين فيه ، ووقوف الفرد على قدراته و إمكانياته و استعداداته ، و يدرك نواحي القوة والضعف في جوانب شخصيته ويقف على طاقاته و مواهبه و مستوى طموحه ، و درجة أداءه و تحصيله ، و آماله و آلامه ، فيكون صورته عن ذاته . فقد كشفت دراسات "رانك" (Rank) و "ماير" (Meyer) **<<** من أن المرض النفسي يرجع إلى عدم قدرة المريض على تقبل ذاته و بيئته ، لبعد المشقة بين مستوى طموحه وواقع قدراته **>>**. **(إبراهيم أحمد أبوزيد 1987 : 60)** كما توصل " كوجلر" (Kogler)1974م في دراسة له إلى **<<** و جود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات و مستوى الطموح **>>**.**(سهير كامل أحمد 1999 : 187)**

بما أن هناك علاقة بين مفهوم الذات و مستوى الطموح ، فإن على الفرد لكي يرتفع مستوى طموحه أن يتصالح مع ذاته ، و يحقق الملاءمة بين مطامحه و أماله ، و بين واقعه و إمكانيته الحقيقية . **<<** ينمو مستوى الطموح لدى الأفراد و يتطور مع تقدم العمر مستندا في ذلك إلى عدد من المحددات المهمة ، أو عدد من العوامل ، هذه المحددات يتعلق بعضها بالفرد ذاته و بفكرته عن نفسه و بتقديره لذاته **>>**. **(محمد عبد المؤمن حسين – ب. س – 144)**

و نفس النتيجة توصل إليه "إبراهيم زكي قشقوش" في رسالة الدكتوراه التي قام بها سنة 1975م عن (التطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات): **<<** حيث تبين أن الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة أقل تقبلا لذواتهم من قرنائهم ذوي مستويات الطموح المنخفضة **>>**.**(محمد أنور الشرقاوي 1992 : 271)** نستطيع القول أن مفهوم الذات له دور في طموحات الفرد و ما يود تحقيقه في المستقبل .

4-1-4- لقدرات العقلية:

أ- الذكاء:

تتميز مرحلة المراهقة بنمو القدرات العقلية و نضجها، كالذكاء العام، التذكر، و التفكير و التخيل التي كانت تسمى قديما الملكات.

و يعتبر الذكاء أهم قدرة من القدرات العقلية التي نالت اهتمام و عناية الباحثين وعلماء النفس، لما له من أثر في حياتنا النفسية و الجسمية.

و لتعريف الذكاء نجد ثلاثة اتجاهات رئيسية بارزة في هذا المجال ، و تنقسم إلى ثلاثة أقسام ، حسب ما جاء في الفصل الذي كتبه " تريمان" (Terman) في الكتاب السنوي للجمعية الوطنية الأمريكية لدراسة التربية الصادر في 1940م ، و أهم هذه الأقسام هي:

1- تعاريف تنظر للذكاء على أساس عضوي و موروث .

2- تعاريف تنظر للذكاء على أساس اجتماعي مكتسب .

3- تعاريف تنظر للذكاء على أساس نفسي سلوكي .

و القسم الأخير بدوره ينقسم إلى ثلاثة أقسام :

1- تعرف الذكاء على أنه تكيف الفرد مع البيئة .

2- تعرف الذكاء على أنه قدرة الفرد على التعلم .

3- تعرف الذكاء بأنه التفكير المجرد .**(سعد جلال 1985 : 81)**

كما نجد من يضيف قسما فرعيا رابعا و يتمثل في ما يقيسه اختبار الذكاء.

و من أشهر اختبارات : اختبار " ستانفورد – بينيه" / اختبـار " آرثـر" (Arthur) اختبـار "وكسلر" (Wais/Wisc) ، إخـتبار " سيمون – بينيه " . ويعتبر" تشارلز سيرمان " أول من إقترح نظرية الذكاء العام 1904م و التي تعرف بنظرية العاملين (العامل العام / الخاص) .

(كما يعتبر اختبار "بينيه" و "سـيمون" سـنة 1905م أول اختبـار صـمم لقيـاس الـذكاء.) **(سعد عبد الرحمان 1998 : 257)**

وتعددت التصنيفات التي يعتمد عليها في تصنيف الأفراد ، واختلفت في تسمية مستويات الذكاء و درجاته ، على أنها تتفق جميعا أن الأفراد في الذكاء يتوزعون على شكل منحى يسمى " المنحى الاعتدالي" وتتروا‌ح درجاته ما بين **55** إلى **145** درجة .

ومن خلال هذا العرض لا يوجد تعريف واحد جامع مانع متفق عليه للذكاء.

إن الأفراد الذين يتصفون بصفات و سـمات شخـصية أساسـية، كالنجـاح و التفـوق و بقدرات عقلية كالذكاء الذي يساعد الفرد على الرفع من مستوى طموحه، و قد ينخفض هـذا المستوى بسبب الذكاء المنخفض الذي يتمتع به الفرد. **<<** و من العوامل الهامة أيضا في رسم الطموح ، ذكاء الفرد ، و درجة اتزانه الانفعالي ، فالذكي أقدر على فهم نفسه و الحكـم علـى قدراته و ميوله ، و ما تتطلبه الأعمال الأخرى من قدرات وصفات ، لـذا لا يكـون مـستوى طموحه مسرفا في البعد عن الواقع ، أي عن مستوى اقتداره (مستوى قدراته الفعلية) **>>**.

(أحمد عزت راجح 1976 : 122) و لقد اعتبر " بيارون " (Baeron) : **<<** أن الذكاء هو مجموعة من الوظائف التي تغطي كل مظاهر الحياة العقلية... و القدرة على حل المشاكل المستجدة...وأثره و فعاليته في طموح الفرد **>>**. **(جليل وديع شكور 1997 : 49)**

فعلاقة الذكاء بمستوى الطموح علاقة طردية ، فمستويات الطموح الراقية تتطلب مستوى مـن

الذكاء المرتفع << فالذكاء قد يكون مساعدا أو عائقا لتحقيق الطموح وتحديد مساره >>.(**جليل وديع شكور1989 : 338**) فارتفاع أو انخفاض مستوى الطموح يتوقف على درجة ذكاء الفرد فمستوى طموح العبقري أو الذكي يختلف عن مستوى طموح الأبله أو الغبي . << ومن شروط العبقرية أيضا سمات شخصية معينة منها : الحساسية للمشكلات ، و الطموح المرتفع ، و الثقة بالنفس والشجاعة في الجهربالرأي والمثابرة >>.(**أحمد عزت راجح 1976 : 404**)

فالتلاميذ المتفوقون عقليا يمتلكون مستويات من الطموح تتسم بالواقعية ، و تتفق مع إمكانياتهم ، لأنهم يستطيعون أن يطمحوا في أشياء قابلة للتحقيق ، و خلافا لهذا نجد التلاميذ الذين لديهم مستوى ذكاء منخفض قد يكون مستوى طموحهم غير واقعي ، و لا يتفق مع إمكانياتهم الفعلية ، و يميلون إلى الخيال أكثر منه للطموح ، و في دراسة قامت بها الباحثة "سهيركامل أحمد" سنة 1977م بعنوان (الصحة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات المرهقات). وتوصلت إلى أن: << المبتكرات أغلبهم من ذوات مستوى الطموح المرتفع >>. **(سهير كامل أحمد 1999 : 190)**

معنى هذا أن الذكاء يحدد مستوى طموح الفرد الذي يجب أن يتناسب مع درجة ذكائه من حيث واقعية مستوى الطموح، فكثيرا من الناس يطمحون في ميادين لا تتوافق مع إمكانياتهم، ودرجة ذكائهم ، فيصابون باليأس والتوتر .

<< إن تحديد مستوى طموح أعلى بكثير من قابليات الفرد يقوده بالعادة إلى خيبة أمل و إلى شعور بعدم القدرة أو الكفاية ، ومن جهة أخرى فإن عدم قدرة الفرد على تحديد مستوى طموح مرتفع قد يقوده إلى عدم التحصيل ، وبالتالي إلى الفشل ، إن تقبل الفرد لمستوى طاقاته هو شيء أساسي لحسن تكيفه ، إن القول الشائع بأن على الفرد أن يشد مستوى طموحه عاليا إلى السماء قد يقود إلى فشل و خيبة أمل ، إذا لم يكن هناك مستوى مناظر من الذكاء ، بينما تحديد مستوى الطموح في حدود المستوى الحقيقي للذكاء سوف يقود إلى الفهم و تقبل النفس إن قدرة الفرد على أن يوازي بين مستوى طموحه و مستوى ذكائه يزداد من خلال معرفته لمستوى ذكائه و طاقاته المختلفة >>.(**محي الدين توق وعبد الرحمان عدس 1984 : 315**)

ب- <u>الإبداع:</u>

إن الإبداع من المفاهيم المتعددة التعاريف ، وهو مظهر من مظاهر الذكاء ، لكن يختلف عنه بأنه إدراك لعلاقات جديدة ، ومن أشهر التعاريف نستعرض التعريفين التاليين :

- تعريف "جليفورد" 1962م(Giulford) عرفه : << بأنه العملية العقلية التي تنشط من

خلالها قدرات التفكير الافتراضي >>.**(شاكر عبد الحميد و عبد اللطيف خليفة2000 : 126)**

- تعريف " تورانس" 1966م(P.Torrance) عرفه : **<<** بأنه عملية تشتمل على الإحساس بالثغرات ، أو العناصر المفقودة في مشكلة ما ، و على تكوين الفروض الخاصة بها و على القيام باختبار هذه الفروض >>.**(شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة2000 :126)**

إن الإبداع نشاط ذهني أو عقلي ينتج أفكارا جديدة و أصيلة و غير مألوفة، تؤدي إلى حلول غير عادية للمشكلات التي تواجه الإنسان ، و الإبداع يوفر الوقت و الجهد ، و يؤدي إلى نتائج أفضل ، و يميز بين الأفراد ، و يوفر صيغ جديدة للعمل ، أو للمشاكل التي تعترض الفرد ، و بما أن مستوى الطموح يعبر عن تلك الأهداف و الأفكار المستقبلية التي يضعها الإنسان لنفسه ، و قد تحمل هذه الأفكار حلولا للكثير من المشكلات التي تواجه الإنسان فإن الإبداع يؤثر في مستوى الطموح ، من حيث قدرة الفرد على تبني أهداف جديدة و متميزة وإنتاج أكبر عدد من الأفكار و الأهداف غير العادية ، و التي تتناسب مع قدراته الإبداعية . فالأفراد الذين يتميزون بقدرات إبداعية نتوقع أن تكون مستويات طموحاتهم عالية، و لا تتعلق بالأعمال البسيطة و العادية والروتينية، فبعض التخصصات الدراسية و المهن والأعمال تتطلب مستوى أو درجة عالية من الإبداع، كمهن التخطيط، التصميم والاختراع.

<u>4-1- 5- درجة الأداء (الإنجاز):</u>

إن مستوى الطموح مقرون في كثير من الأبحاث و الدراسات بالنجاح و الدافع للإنجاز حيث **<<** يعتبر مظهرا من مظاهر الدافعية للإنجاز **>>. (رشاد علي عبد العزيز موسى- ب.س- 186)** و هذا حسب ما جاء في(اختبار "هرمانس" 1970م(Hermans) لدافعية الإنجاز)،**(رشاد علي عبد العزيزموسى - ب.س- 201)** والذي يتكون من 29 عبارة متعددة الاختيار، و قام صاحب الاختبار أثناء إعداده بانتقاء المظاهر الأكثر شيوعا المرتبطة بمفهوم الدافعية للإنجاز ، و من بين هذه المظاهر مستوى الطموح .

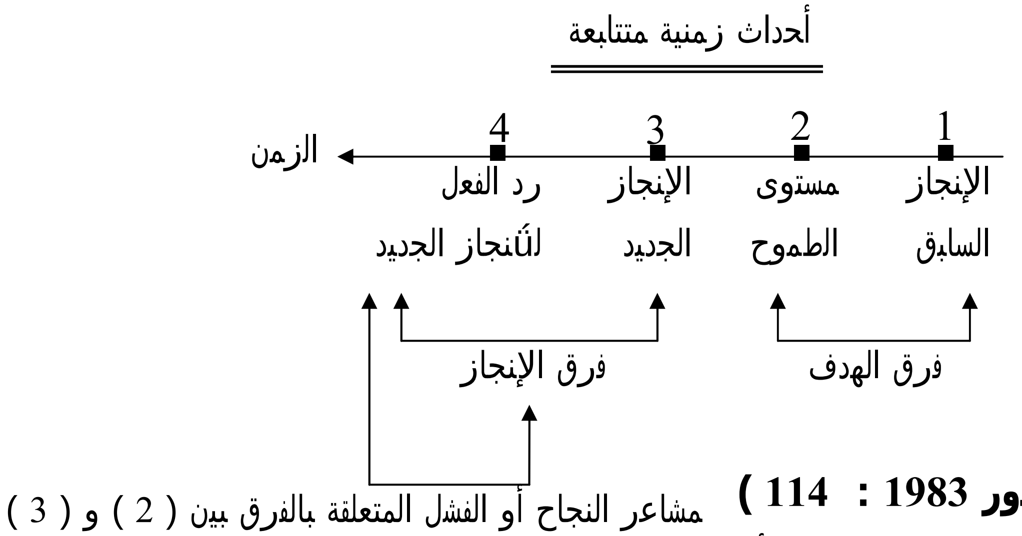
أما "ماكليلاند" 1953م (McCelland et al) وزملائه فيعتبرون (أن الطموح والشهرة و السيطرة والإستقلال والحاجة إلى الحرية ، جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز).**(رشاد علي عبد العزيز موسى- ب.س- 186)**

بينما يرى " أتكسون" 1964م(Atkinson) في تعريفه لمستوى الطموح: **<<** بأنه مستوى الإنجاز المرتقب الذي يحاول الفرد الوصول إليه في مهمة مألوفة مع وجود معلومات

لدى الفرد عن مستوى إنجازه السابق فيها >>.**(أحمد صقر عاشور 1983 : 114)**

وإذا كان الإنجاز جزء لا يتجزأ من مستوى الطموح ، أو أحد العوامل التي يتحدد على عقبها مستوى الطموح ، فهذا الأخير سابق للإنجاز ، و قد يكون هذا الأخير سابق لـلأول فالفرد الذي يطمح في شيء ما ، و تبرز نتيجة أدائه لذلك العمل فمستوى طموحه قد ينخفض أو يرتفع وفق درجة أدائه. لذلك وجب علينا أن نعرج على تعريف الإنجاز، فيعرفه"ماكليلاند" (McCelland): **<<** بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز أو هو ببساطة الرغبة في النجاح **>>**. **(عبد القادر كراجة 1997 : 228)** فإذا كانت درجة أو مستوى الإنجاز تحدد لنا مستوى طموح الفرد، فإن مستوى الطموح كما يرى "جليفورد" 1959م(Guilford) (هـو الذي يحدد لنا الفروق الفردية في الدافع للإنجاز).**(رشاد علي عبد العزيزموسـى- ب.س - 201)** و يتضح لنا من هذا أن مستوى طموح المرء يكون قبليا و بعديا في آن واحد ، ففي الحالة الأولى عندما يسبق مستوى الطموح مستوى الأداء ، أما الحالة الثانية فهو يمثل الصورة التي يكون عليها مستوى طموح الفرد بعد تعرفه على نتيجة أداءه ، فإذا كانت بالإيجاب يرتفع مستوى طموح الفرد ، و إذا كان عكس ذلك ينخفض مستوى طموحه . **<<** كما أن مـستوى طموح الفرد يرتفع عقب تخطي مستوى الأداء الفعلي مستوى الطموح الخاص بهذا الأداء بينما ينخفض مستوى الطموح عند عدم بلوغ مستوى الأداء الفعلي مستوى الطموح الخـاص بهـذا الأداء **>>.(سهير كامل أحمد 1999 : 186)** يعني هذا أن الفرد إذا حقق إنجـازا يعـادل أو يفوق مستوى طموحه، فإنه يرتفع هذا المستوى ، أما إذا وصل إلى إنجاز أقل مـن مـستوى طموحه ، فإنه سيؤدى إلى انخفاض مستوى الطموح لديه **<<** فتحقيق الفرد لمستوى أداء يقـل عن مستوى طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل ويحرك بالتالي استيائه . وتحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله يثير لديه الإحساس بالنجاح **>>.(أحمـد صـقر عاشـور 1983 : 146)** فالمتأمل في الواقع المعيش يستنتج هذه المعادلة ، فالعامل الذي يطمـح فـي إنتاج 500 قطعة سكر خلال ثلاثة أيام ، قد يصل إلى هذا العدد فـي يـومين ، لا شـك أن مستوى طموحه يرتفع بعد أداءه ، لأن الأداء أعلى من مستوى الطموح ، مما يفتح له البـاب واسعا للطموح في أكثر من 500 قطعة ، و قد يحدث العكس ، و يكون مستوى طموح الفرد أعلى من أداءه المرتبط بمستوى الطموح ، مما يؤدي إلى انخفـاض مـستوى طموحـه . ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي الذي اقترحه " ليفين" 1964م(Lewin).

الشكل رقم : 05
يمثل الفرق بين الطموح و الإنجاز



(أحمد صقر عاشور 1983 : 114)

يتبـين لنا من خلال الشكل أن مستوى طموح الفرد يتوقف على درجة الإنجاز السابق و درجة الإنجاز اللاحق (الجديد) ، وردود الفعل لتحـقيق ، أو عدم تحقيق مستوى الطموح وما تتخلله العملية من مشاعر النجاح أو الفشل.

- فالفرق الأول يسمى فرق الهدف:(وهو ذلك الفرق الذي يكون بين مستوى الإنجـاز السابق ومستوى الطموح، وعادة ما تكون قيمته موجبة)، **(Norbert Sillamy 1980:82)** بمعنى أن مستوى الطموح أعلى من مستوى الإنجاز السابق ، فعلى ضوء نتائج الإنجاز السابق يكوّن الفرد مستوى طموحه. فالتلميذ الذي يحصل على معدل 20/9 في الإمتحـان الأول ، لا شك أنه سيطمح في الحصول على معدل أعلى من المعدل السابق ، و ليكن 20/10 .

- أما الفرق الثاني فيسمى فرق الإنجاز: (وهو ذلك الفرق الذي نحصل عليـه بطـرح مستوى الطموح من مستوى الإنجاز الجديد)،(**Norbert Sillamy1980:28**) وعلى هذا الإنجاز تتوقف درجة شعورنا بالنجاح أو الفشل، و ينقسم إلى قسمين هما:

أ- فرق الإنجاز الموجب :

و نعني به أن مستوى الإنجاز الجديد أعلى ، أو يعادل مستوى الطموح ، فيـشعر الفـرد بمشاعر النجاح لتحقيق ما كان يصبو إليه، و نستدل على ذلك من التلميذ الـذي يطمـح فـي الالتحاق بكلية الاقتصاد التي تتطلب معدلا 20/11 في البكالوريا ، لكن مستوى إنجـازه فـي الإمتحان التجريبي (البكالوريا التجريبية) حصل على معدل 20/14 في هذه الحالة فمـستوى طموح التلميذ أقل من مستوى إنجازه ، ففي هذه الحالة يشعر التلميذ بالنجاح و يكوّن مـستوى

طموح جديد ، وهو الالتحاق بكلية الطب التي تتطلب معدلا 20/13.50 و بذلك يكون مستوى الطموح الجديد أعلى من مستوى الطموح السابق .

نستخلص من هذا أن مستوى الإنجاز السابق هو الذي يحدد لنا مستويات الطموح التي تليه.

ب- فرق الإنجاز السالب :

و هو ذلك الفرق الذي يتخذ قيمة سالبة لأن الفرد لم يحقق في إنجازه للموضوع محور الطموح ما كان يرتقبه ، أي أن مستوى الطموح أعلى من مستوى الإنجاز الجديد ، و ما تتركه هذه المعادلة من مشاعر الفشل في نفسية الشخص .

و عادة ما نستشف ذلك من حالة التلميذ الذي يمتلك مستوى طموح عال ، كأن يطمح في الالتحاق بكلية الطب ، و لكن في الامتحانات السنوية ، وخاصة الامتحان التجريبي (البكالوريا التجريبية) لم يتحصل على المعدل **20/10** بمعنى أن مستوى طموحه (الطب) أعلى من مستوى إنجازه في الامتحانات - حصوله على معدل أقل من **20/10** - مما يجعله يكون مستوى طموح جديد يكون أدنى من مستوى الطموح السابق ، كأن يطمح في الحصول على البكالوريا بغض النظر عن الملاحظة ، أو المعدل ، مما يؤهله للدخول في كلية من كليات الجامعة التي لا تشترط معدل معين .

لا نستطيع أن نتصور مستوى الطموح بدون إنجاز ، و إلا كان ضربا من الخيال فالإنجاز عبارة عن وقفات تقييمية لمستوى الأداء ، بينما يعتبر مستوى الإنجاز محك تقويمي لمستوى الطموح ، فالتلميذ الذي يحصل على مستوى عال في إنجازه لأعماله المدرسية و يشعر بالنجاح يميل إلى الاجتهاد ، ويحصل على مستوى أعلى ، و أفضل من مستوى الطموح السابق ، بينما إذا حصل على مستوى إنجاز متدن في الأعمال المدرسية وعلامات ضعيفة ، فإنه يشعر بالفشل و يميل إلى التهاون ، فيحصل على مستوى طموح أقل من مستوى الطموح السابق .

على أن هذه العلاقة بين مستوى الطموح و مستوى الإنجاز تختلف من فرد إلى آخر. **<<** فقد قام " فيورنتين " 1988م(Fiorentine) بتحليل القيم في الفترة الزمنية بين عام 1969م حتى عام 1984م . فتوصل إلى تفوق الإناث في القيم المرتبطة بالإنجاز والطموح عن الذكور **>>**. **(رشاد علي عبد العزيز موسى - ب.س - 129)** ويرى كل من "فرانك" و "هوب" (Frank & Hoppe) أن الفرق بين مستوى الطموح و مستوى الإجادة يعتمد على ثلاثة عوامل هي :

1- رغبة الفرد في الوصول بمستوى طموحه إلى تجاوز مستوى الإنجاز.

2- الرغبة في اقتراب مستوى طموحه من مستوى الإنجاز .

3- محاولة تجنب الفشل الناتج عن انخفاض مستوى إنجازه من مستوى طموحـه .

(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 28)

و نستطيع القول أن الأداء في الإنجاز النهائي للفرد يتأثر بمستوى طموحـه أكثـر مـن ارتباطه بعوامل أخرى ، وهذا ما توصلت له دراسة جزائرية حول (أنماط الانساب والنجـاح المدرسي). **(خالد نور الدين وسليمة طاحين ،راضية بوشيبة 1999/1998 : 06)**

4-1- 6- سمات الشخصية:

إن دراسة بناء الشخصية يعتمد على اتجاهين أساسين في علم الـنفس ، أولهمـا اتجـاه "أيزنك" (Eysenck) ، وثانيهما اتجاه " كاتل" (Cattel) ، وكلاهما يعتمد على المنهج العلمـي الموضوعي ، القائم على الدراسة الكمية للشخصية من خلال التحليل العاملي للوصـول إلـى المكونات العاملية للشخصية ، وهذا عن طريق الاختبارات الموضوعية الثابتـة و الـصادقة. فالإتجاهان مختلفين و لكن غير متعارضين ، " فأيزنك " (Eysenck) **>>** يفهم بناء الشخصية من خلال مفهوم النمط ، أما الاتجاه الثاني وهو اتجاه "كاتل" (Cattel) فإنه يفهم بناء الشخصية من خلال مفهوم السمة **>>**.**(سعد عبد الرحمان 1998 : 301)**

و قد توصل "أيزنك" ومعاونوه في جامعة لندن إلى نظرية الأبعاد التي استخلصت عاملا واحدا يسمى العامل العام ، تليه مجموعة أخرى من العوامل أقل عمومية ، وأجريـت دراسـة "أيزنك" (Eysenck) على **1000** شخص ، و خاص إلى أن لكل شخصية مـن الشخـصيات أربعة أبعاد رئيسية تعتبر كافية لوصف بنائها:

1- بعد الذكاء .

2- بعد يمتد من الانبساط إلى الانطواء .

3- بعد يمتد من النضج الانفعالي إلى الفجاجة الانفعالية أو العصابية .

4- بعد يمتد من حالة سواء الشخصية إلى الذهانية.**(أحمد عزت راجح 1976: 439)**

واختصارا تعرف نظرية " أيزنك " (Eysenck) بثلاثـةعوامل رئيـسية : الانطـواء العصابية ، الذهانية . و يعتبر مستوى الطموح سمة فرعية من بعد النضج الانفعالي .

أما نظرية "كاتـل" 1954م(Cattel) فتعرف بإسم نظرية العوامل الطائفية وتقوم على مفهوم السمة (Trait) **>>** و السمة مفهوم من مفاهيم بنـاء الشخـصية ، و مـن معانيهـا أن

الشخصية تصبح لها بالسمة نزعة للاستجابة بطريقة معينة >>. **(عبد المنعم الحفني 1995 : 526)** أو هي<< استعداد أو ميل عام ثابت نسبيا إلى نوع معين من السلوك >>.**(أحمد عزت راجح 1976 : 436)**

فكل سمة تميز الفرد عن غيره من الأفراد، وتعبر على جانب من جوانب شخصيته مثل مستوى طموحه و اتزانه الانفعالي.

وتقسم هذه النظرية مفهوم السمات إلى نوعين هما:

سمات يمكن ملاحظتها ، و تسمى السمات السطحية ، و سمات غير مباشرة ، و غير سطحية تسمى السمات المنبعية ، و من أشهر الطرق لقياس الشخصية هي :

* قائمة مينسوتا متعددة الأوجه MMPI أعدها "ثاواي" و "ماكينلي" .

* قائمة كاليفورنيا النفسية (CPI.California) أعدها "جاف" (Gough).

* اختبار "جاكسون" لبحوث الشخصية ، ويرى"جاكسون" 1974م(Jackson) أنه يمكن أن نطبق هذا الاختبار على الشخصية السوية في المدارس و الجامعات ، أعد هذا الاختبار من نتائج نظرية "موراي" (Murray) في الشخصية ، ويتكون هذا الاختبار من 22 مقياسا من بينها المقياس الثاني الذي يحمل اسم مقياس التحصيل ، (وتشير الدرجة المرتفعة لهذا المقياس إلى صفات في المفحوص مثل الطموح و المنافسة و الرغبة في التحصيل و التقدم).**(محمد شحاتة ربيع 2000 : 311)**

<< أما قائمة الحاجات النفسية كما ذكرها "موارى" 1938م(Murray) تتوزع إلى ستة أقسام منها القسم الثاني التي تعبر عن حاجات الطموح و إرادة القوة و الرغبة في الإنجاز والمكانة >>. **(كمال دسوقي 1984 : 199)** (كما نجد الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الإنسان في مقياس المركز الاجتماعي الذي يتكون من 28 عبارة ، وهو من قائمة اختبار كاليفورنيا للشخصية ، تعبر على الشخص الطموح).**(محمد شحاتة ربيع 2000 : 311)**

ويرى "عطية محمود هنا " و" محمد عماد الدين إسماعيل " 1963م في كراسة(الملاحظة) لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الإجتماعي ، الذي يحتوي على 33 صفة (أن الصفة رقم 32 تعبر عن صفة مستوى الطموح).**(عبد الحميد مرسي 1976 : 94)**

وترى "والاس ماو" 1971م(W.maw) أن من أهم الخصائص المميزة للأطفال المرتفعين في حب الاستطلاع أنهم : << أكثر مثابرة وأعلى طموحا وأكثر نضجا >>.**(شاكر عبد الحميد و عبد اللطيف خليفة 2000 : 16)** كما توصل "أيزنك" 1952م(Eysenck) أن

أهم ما يميز بين الذهانيين والأسوياء مستوى الطموح و يبين ذلك بأن الذهانيين << يبدون مستويات من الطموح أقل بكثير من الواقع >>.(**مجدي أحمد محمد عبد الله 2000 : 64)**

ويرى "عبد الرحمان سيد سليمان" أن تقدير الاتزان الانفعالي عند الشخص يتم عن طريق خمسة خطوات، من بينها الخطوة الخامسة التي مفادها:

<< إلى أي حد يتناسب مستوى طموحه مع إمكانياته >> ، **(عبد الرحمان سيد سليمان 1997 : 185)** وفي دراسة قام بها " "ثروت عبد المنعم " 1976م بعنوان (مستوى الطموح وعلاقته ببعض سمات الشخصية) توصل إلى: << أن أفراد العينة ذوي الطموح المرتفع يتميزون بأنهم أكثر مرحا و تكيفا وثقة بالنفس و تعاونا ، و سلوكهم غير متكلف ومتواضع وأكثر جدية و مراعاة للتقاليد ، و أكثر اتزانا عن قرنائهم ذوي الطموح المنخفض >>. **(سهير كامل أحمد 1999 : 189)** ولقد توصلت إحدى الدراسات الإنجليزية بعدد ألفاظ وصفات خصائص شخصية الإنسان الإنجليزي وهي :(كسول ، طموح ، عدواني ، منطوي وحددت الدراسة إلى ما لا يقل عن **18000** سمة)، **(كمال دسوقي 1984 : 238)** ثم اختصرت في **170** سمة، وهذه السمات مترابطة و متداخلة، وخاصة السمات الرئيسية.<< فالشخص الذي يتفوق في سمة المثابرة ينزع إلى التفوق في سمة الطموح>>.**(أحمد عزت راجح 1976: 439)**

4-2-العوامل الأسرية:

<u>4-2-1- التربية الأسرية:</u>

الأسرة هي النواة الأولى التي تقوم بتربية الطفل وفق معايير وقيم وعادات واتجاهات المجتمع ، فهي الخلية الأولى التي عرفها المجتمع الإنساني ، وقد مرت بعدة مراحل وأشكال متعددة ، فمن الأسرة الممتدة الكثيرة العدد إلى الأسرة النووية القليلة العدد التي استقر عليها المجتمع العصري ، ويعرف عالم الاجتماع " كولي" (Cooley) الأسرة بما يلي: << جماعة أولية تقوم العلاقات بين أفرادها على أساس علاقة الوجه للوجه ، ومن هنا أتت خطورة تأثيرها في تنشئة الطفل >>.**(عبد الرحمان سيد سليمان 1997 : 528)** فوظيفة الأسرة الأساسية توفير الغذاء ، الأمن ، و الحماية للطفل والمحافظة على نموه النفسي و الجسمي والاجتماعي والعقلي ، ليصل إلى مرحلة الرشد بسلام ، و خاليا من أي اضطرابات نفسية حادة ويتمتع بشخصية متوازنة و متوافقة مع نفسه و مع الآخرين ، فالأسرة هي التي تحدد نمط شخصية الطفل ، وسلوكه. << تمثل الأسرة أداة الاتصال الإنسانية الأولى بالطفل ، وهي معلمة

النفس الأولى ، فهي تشكل نمط شخصيته وتحدد اتجاهاته . و أشار علماء النفس إلى أن اتجاهات الوالدين ، وما يتبعاه من أساليب في تنشئة الطفل و سلوكهما ، من المحتمل أن تؤثر في نمو الطفل >>.**(محمد عبد المؤمن حسين- ب. س - 145)**

وهناك ثلاثة اتجاهات رئيسية تناولت دور الأسرة في التنشئة وهي:

1- المدخل السيكوديناميي : و يعتمد على الجمع بين نظرية التحليل النفسي و أنماط التنشئة السائدة داخل الأسرة ، واهتمام هؤلاء ينصب على تأثير العمليات المبكرة وأثرها على تشكيل دينامية الفرد ، وبالتالي علاقاته الأسرية الحالية .

2- المدخل البنائي: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن أعراض اضطراب الفرد يعود إلى فشل الأسرة في تعديل بنائها حسب التغيرات البيئية.

3- المدخل السلوكي: ويعتقد أصحاب هذا المدخل أن سبب مرض الأسرة أو ما يطلق عليه اختلال وظيفتها يظهر عندما تعجز في تعليم المهارات الاجتماعية المناسبة.**(عبد الرحمان سيد سليمان 1997 : 534)** وانطلاقا من هذه الاتجاهات الثلاثة فإن مهمة الوالدين والأسرة بصفة عامة بالغة الأهمية في تربية الأبناء ، تربية سليمة تراعى فيها خصائصهم و مكوناتهم البيولوجية و النفسية و في إطار ضوابط المجتمع . << إن لكل بيئة أسرية ضوابط وأعرافا سلوكية ، و تختلف عن بعضها البعض في التقيد و الالتزام بحدود الاعتبارات و القيود السائدة بين أفرادها >>.**(زكريا أحمد الشربيني 1994 :13)** فطريقة الأسرة في تربية الأبناء لها تأثير على مستقبلهم الدراسي وعلى مستوى طموحهم .

وترى الباحثة "هيرولوك" 1962م(Huriock,E,) : << أن الأسرة بكل جوانبها تلقى الضوء على مستوى الطموح >> **(محمد عبد المؤمن حسين - ب. س- 145)** فأسلوب التربية الأسرية و أنماط التنشئة إن كان يتضمن أسلوب العقاب و القسوة و الحرمان و اللوم والإهمال و سوء المعاملة ، والحرمان من إشباع الحاجات النفسية للأطفال ، و لا تسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية ، فإن ذلك سيؤدي بلا شك إلى انخفاض مستوى طموحهم .

وقد توصلت "كاميليا عبد الفتاح"1961م في دراستها عن (الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح) ، أن انخفاض مستوى طموح العصابيين عن الأسوياء يرجع أساسا إلى(أسلوب تنشئتهم الأسرية ، فقد وجدت أن 26.60% من مجموعة العصابيين منخفضي الطموح).**(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 119)**

ولقد دلت دراسة "كمبل عزمي" 1982م ، ودراسة "صابر حجازي المولى" 1984م

(على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح و بين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعيـة التي تتسم بالتقبل و الديمقراطية ، في حين وجدت علاقة سلبية بين مستوى الطمـوح و بـين الاتجاهات التي تتسم بالتسلط ، والتدليل المفرط) .(**علاء كفافي 1999 : 102)** و هذا ما يراه كذلك "محمد عبد المؤمن حسين" في الأبناء الذين اتسم أسلوب تنشئتهم الأسرية بالإهمال وعـدم الاهتمام ، (فالطفل الذي ينشأ في جو مشبع بالبرودة و الجفاء و الإهمـال ، يـضع مـستويات منخفضة من الطموح).(**محمد عبد المؤمن حسين – ب.س - 171)**

أما التلاميذ الذين يعيشون في بيئة أسرية تراعي كيان و شخصية الطفل في جو أسـري يسوده الحب والحنان والعطف ، و تسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية ، و تصغي لآرائهم و أفكارهم ، و ذلك من خلال تبادل الأفكار، و المفاهيم ، و إشراكهم في تحديد أهداف وآمـال الأسرة و مصيرها ، وتنمي ثقافتهم بما توفره لهم من كتـب و مجـلات و جرائـد ، و مـا يشاهدونه من برامج تلفزيونية متنوعة ، وما يدور من نقاشات حميمية عائلية عند موائد الطعام حول مختلـف المواضيع ، وما تكسبهم من قيـم دينية و سياسية و اقتصادية ، كتربيـتهم على الأمانة و الإخلاص و الإيثار و الصدق ، و العمل الجاد ، وغرس في نفوسهم ما تؤمن به من دين ومنهج عقائدي ، وما تتبعه مع أطفالها في خلق جو هادئ تسوده الثقة المتبادلة بين الأبناء والآباء ، وبين الأبناء فيما بينهم ، كلها عوامل تساعد الأطفال على أن ينشئوا متـوافقين مـع ذواتهم ، و مع المجتمع ، ويرتفـع إنجازهم و مستوى طموحهم . **>>** فالطفل الذي نشـأ فـي مناخ مشبع بالحب والدفء تكون له مميزات لا يتمتع بها الطفل الذي نشأ فـي منـاخ مـشبع بالبرودة ، فالأول تكون لديه حرية المغامرة ، حرية أن يحاول ويفشل ، ويحاول مرة أخـرى وأن تكون لديه فرصة أن يتعلـم ، أن يتقبـل نفسه والآخرين ، وأن يثـق بنفسه وبالآخرين من حوله ، يزيده الحب شعورا بالأمن ، وقدرة على التكيف و التوافق ، ومقاومة المشاكل الناجمـة عن الإحباط والفشل ، ومنها يكون مفهوما إيجابيا عن ذاته يقدرها حق قدرها ، ومن ثم يـضع مستويات عالية من الطموح **<<**.(**محمد عبد المؤمن حسين – ب.س - 171)**

لكن هذا لا يلغي أن الاهتمام بالطفل أكثر من اللازم من طرف والديه قد يؤدي به إلـى الفشل والإحباط ، وانخفاض مستوى طموحه، بسبب التربية الأسرية الخاطئة كالحماية الزائـدة والتساهل معه والتدليل ، والرضوخ لطلباته المتزايدة التي قد تفسد طباعه وتجعله يعتمـد كليـا على والديه أو أفراد أسرته ، مما يعيقه على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وعلـى توافقـه النفسي ، وقد تتأزم وضعيته في حالة فقدانه لوالديه ، أو لأحدهما ، لسبب من الأسباب فلا يقدر

على تحمل المسؤولية ، ولا يجد من يأخذ بيده مما يترك آثارا حادة على صحته النفسية . << فإن الحماية الزائدة من جانب الوالدين قد تؤدي إلى خلق مشاعر الاستسلام والخوف من المواقف الجديدة ، والخبرات الابتكارية و التلقائية ، مما قد يؤدي إلى الخجل والهروب من المواقف الاجتماعية ، وعدم القدرة على مواجهة الأعمال الصعبة، أو حل المشكلات ، وهنا نتوقع انخفاضا في مستوى الطموح >>.**(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 64)**

أما الطفل الذي يعامل معاملة قاسية من والديه ، أو أحدهما ، والتي يحكمها التفرقة وعدم المساواة بين الأبناء ، والتفضيل بينهم على أساس السلوك ، أو الجنس ، أو السن ، أو أي سبب آخر ، أو الوقوف أمام رغباته ، وضربه باستمرار، وتهديده بالعقاب ، واتباع الضبط الصارم معه ، وإلزامه باتباع الأوامر و اجتناب النواهي ، و التقيد بهما في تصرفاته ، وإجباره على التقيد بسلوكات محددة سلفا من الوالدين ، و عقابه بدنيا أو نفسيا إن خرج عن هذه المعايير و القيم و الأعراف الأسرية ، كلها عوامل قد تؤدي إلى شعور الطفل أو التلميذ بعدم الأمان والغيرة ، والعدوان ، فيميل إلى تبني مستويات منخفضة من الطموح ، أو قد تؤدي به إلى التحدي على أساس أنه سينال رضا والديه ، فيرفع من مستوى طموحه .

يمكننا القول أن مستوى طموح الفرد يرتفع و ينخفض حسب ما يتلقاه من تربية أسرية داخل المنزل من طرف والديه وأفراد العائلة ، فالعطف والحنان والود أمر ضروري في تربية الطفل ، و الضبط كذلك ضروري ، فلا تسيب ، ولا تشدد مع الطفل ليستطيع التكيف مع واقعه الاجتماعي ، وخاصة في عصرنا الحالي الذي تعقدت معه مهمة الوالدين في التربية فلم تعد تقدم الطعام و الأمن بقدر ما تقدم من رعاية ، و تكوين شخصية الأبناء على أسس سليمة ، و أساليب ناجعة لمجابهة الحياة ، وخاصة مع شباب اليوم الأكثر تحررا وحرية من شباب الأمس ، وهذا بفعل أبعاد الحضارة الحديثة .

إن التربية الأسرية الصحيحة تساعد الطفل على النجاح في دراسته ، والرفع من مستوى طموحه . << وتراهم يعملون في المدرسة بكل جد و اجتهاد و بكل تفاؤل و مرح ليدخلوا السرور على قلوب آبائهم >>.**(عبد الرحمان عدس 1998 : 71)**

2-2-4 <u>حجم الأسرة</u> :

يتأثر دور الأسرة في التنشئة بحجمها ، فالأسرة الكبيرة العدد لا تستطيع تقديم الرعاية الواجبة لكل أفرادها ، عكس الأسرة القليلة العدد و التي بإمكانها توفير الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية لأبنائها ، نظرا لقلة متطلبات التربية الأسرية سواء كانت مادية ، أو

معنوية ، فالوالدين يستطيعان أن يمنحا الحب والحنـان والعطف لأبنائهم الصغار، و يـساعدان الكبار بالتوجيه و الإرشاد ، و يعطيان لكل فرد حقه من الاهتمام ، و لا يهمـلان أي طفـل . **<<** فالأسرة الكبيرة الحجم قد يتعرض الطفل لبعض الإحباطات نتيجة تعارض رغبات الأبنـاء و في الغالب عدم تلبية معظم حاجاتهم ، وعلى العكس من ذلك ، الأسرة صغيرة الحجم يكون والداهم منصبين بالرعاية و الاهتمام بحاجات أولادهم **>>.(موزة المالكي 1994 : 74)**

فالأم تلعب دورا كبيرا في هذا المجال ، إضافة لمـا يـوفره الأب مـن مـصاريـف ومستلزمات المعيشة ، و بهذا ينمو الطفل نموا سليما ، كما يلعب قلة العدد تكاملا و إنـسجاما وتماسكـا بين أبنـاء الأسـرة الواحدة ، وهذا قد يؤدي إلى استمـرار الأطفـال في الدراسة ومحافظتهم على تحصيلهم الدراسي ، و ارتفاع مستوى طموحهم ، خلاف الأسر الكبيرة الحجم. **<<** و قد أشارت بيانات جمعتها "ترنر" 1962م(Turner Ralph) عن العلاقة السلبية المتوقعة بين حجم الأسرة و الطموح ، إلى أن الأولاد من الأسر ذات الحجم الكبير أقل احتمالا أن يكون لديهم طموح مرتفع عن أولاد الأسر الصغيرة ، وأن هناك علاقة بين حجم الأسـرة و التأكيـد النسبي على الطموح التعليمي أو المادي **>>. (محمد عبد المـؤمن حـسين –ب. س- 147)**

إن التشجيع والثواب والدعم الذي يلاقيه أفراد الأسرة الصغيرة العدد يميل إلى التكرار لـسهولة الحصول عليه ، مما يشجع و يدفع الأطفال إلى العمل على تحديد مستويات عالية من الطمـوح وقد يحدث العكس لأطفال الأسر الكبيرة الحجم ، فنادرا ما يشجع الطفل على أعماله الدراسـية فتنخفض فاعليته في الدراسة و مستوى طموحه **. <<** و بالرغم من أهمية حجم الأسرة كمحور مؤثر في مستوى طموح الفرد ، غير أن ذلك التأثير ليس مطلقا بل نسبيا قد يختلف من أسـرة و من ثقافة إلى أخرى **>>.(محمد عبد المؤمن حسين - ب. س- 147)**

<u>4 ـ 2 ـ 3 جنس الإخوة</u> **:**

يتأثر مستوى طموح الطفل بجنس الإخوة ، وخاصة إذا كانوا من نفس الجنس ، فالذكر الوحيد قد يتعلم من أخواته الإناث الكثير من الاتجاهات ، و السلوكات ، و يكون أكثر طموحـا لإبـراز رجولته ، عكس الطفل الذي ليس لديه أخوات . و البنت الوحيدة في مجموعة الذكور - إخوة - قد تكون أكثر طموحا من الطفلة التي تعيش مع أخواتها ، وهذا لإبراز تفوقها علـى إخوتها . **<<** وقد أظهرت نتائج دراسة "ترنر"1962م(Turner, R.) أن عينة الإنـاث اللائـي لديهن إخوة كان طموحهن منخفضا عن الأولاد الذين لـديهم أخ أو أكثـر **>>.(محمـد عبـد المؤمن حسين - ب. س-150)** ونفـس التفـسير أكدتـه دراسـة "ابرامـز" و "سـباركز"

وآخرين1985م(Abrams & Others) << على أن الأخوة الذين لديهم عدد كبير من الأخوات طمحوا إلى مستويات مهنية منخفضة ، وأن طموح الإناث الأكاديمي سريع التأثر بالإخوة الذكور >>.**(محمد عبد المؤمن حسين - ب. س-151)**

معنى هذا أن الذكور الذين ليس لهم أخوات أكثر طموحا من الذكور الذين لديهم أخوات و نفس التفسير يمكن تعميمه على الإناث ، فالبنت التي ليس لها إخوة قد تكون أكثر طموحا من البنت التي لها إخوة .

4-2-4 استقرار الأسرة :

إن إستقرار الأسرة في منطقة جغرافية معينة وفي مكان معين يجعلها أكثر تماسكا وارتباطا بين أعضائها ، فالأسر التي تعيش في بيت واحد يجتمع فيه الوالدين و الأبناء ، أكثر ارتباطا من الأسر المتفرقة المكان والمأوى والأفراد ؛ فالآباء في جهة والأولاد يعيشون في جهة أخرى ، فالاستقرار المكاني تتزايد معه أهداف وآمال الأسرة ، و تتوقف على أثره العلاقات الأسرية والاجتماعية ، و يتجاذب أعضاء الأسرة نحو بعضهم البعض. فالأسرة المستقرة التي يتواجد فيها الأب و الأم و الأبناء و ما يسود فيها من حياة زوجية و عائلية متوافقة ومتفاهمة، تجعل أفرادها أكثر رضا على أنفسهم، و يسعون إلى تحديد مستويات عالية من الطموح.

<< فالشخص الذي ولد و تربى في نفس البيت ، ومع نفس الأصدقاء ، وفي نفس المدينة ، و في بيئة مستقرة نسبيا من المحتمل أن يكون مستوى طموحه عاليا >>.**(عبد الرحمان سيد سليمان 1997 : 574)**

أما الأسر غير مستقرة مكانيا ولا روحيا ، فالأم إما مطلقة ، أو متوفية ، و الأب إما مسافرا ، أو في تنقل دائم ، و بعض الإخوة غير متواجدين ، وحتى في حالة وجود الأبوين فإن علاقاتهما ببعضهما كثيرة الاضطراب والمشاكل ، فمن الصعب على الأبناء تحديد مستوى مقبول من الطموح . << استقرار الأسرة من العوامل المهمة المحددة لمستوى طموح الأفراد بها ، فالأفراد المنحدرون من أسر مستقرة اقتصاديا و اجتماعيا ، أقدر من غيرهم في وضع مستويات مرتفعة من الطموح و الوصول إليها >>.**(محمد عبد المؤمن حسين - ب. س-146)**

4-2-5 الترتيب الميلادي للطفل في الأسرة :

من بين العوامل التي تسهم في التكوين الجسمي والنفسي والاجتماعي للطفل ترتيبه

الميلادي بين إخوته و قوة هذا المركز. و يعتبر "ألفرد آدلر" (Adler) أحد أقطاب نظرية التحليل النفسي و صاحب علم النفس الفردي ، أول من استعمل هذا المتغير، و أشار إلى أهميته باعتباره متغيرا من المتغيرات الأساسية في دراسة الأسرة ، و قد أكد "آدلر" << على أن مركزالطفل بين إخوته عامل مهم يتدخل في توجيه و تكوين شخصية الطفل >>.(**سهير كامل أحمد 1999 : 101**) إن التفاعل الذي يحدث بين أفراد الأسرة يتأثر بعدد الأطفال في الأسرة و بجنس الأطفال ، و المدة الفاصلة بين الإخوة .

ومن الشائع بين الناس أن الطفل الأول ، أو الأخير يحظى بقدر كبير من الاهتمام أكثر من إخوته ، و قد يتعرض الطفل الأول في التربية للمحاولة و الخطأ ، نظرا لنقص تجربة الوالدين في تربية الأطفال ، مما قد يعرضه لكثير من الاضطرابات النفسية ، و قد يؤثر على مستوى طموحه بالسلب أو الإيجاب ، و قد يكون الطفل الأول محل تقدير كبير لأهمية وجوده في العائلة ، باعتباره الأول في الأسرة ، أو جاء ميلاده بعد انتظار طويل ؛ أما الطفل الأخير فقد يدلل أكثر من اللازم لأنه آخر العنقود كما يقال ، سواء كان ولدا أم بنتا ، و قد يلاقي الإهمال والتجاهل. << الطفل الأول أكثر ترددا على العيادات النفسية ذلك أنه نشأ و والديه لم يكتسبا بعد الخبرة اللازمة لتربيةالأطفال >> .(**عباس محمود عوض 1986 : 325**)
ويعتبر "روبرت سيزر" (Robert Sears) (أن الطفل الأول أكثر اعتمادا واتكالا على والديه مما يكون له أثر كبير على طموحه ، و عادة ما يقومون برسم له الطموح المرتفع).(**محمد عبد المؤمن حسين - ب.س- 150**)

وفي دراسة قامت بها الباحثة "أمل علاء الدين حسن أبوعزام" حول الابن الوحيد ، و كانت هي محل الدراسة ، باعتبارها البنت الوحيدة في عائلتها ، و توصلت إلى أنه << عادة ما يكون الإبن الوحيد مركزاهتمام و رعاية و تنحصر فيه آمال عظيمة و توقعات ضخمة من قبل الوالدين >>. (**موزة المالكي 1994 : 75**)

فالطفل يتأثر بما سبقه من إخوته ، و بجنسهم ، سواء كان ذلك في الدراسة أو في العمل أوفي الطموح بشكل عام ، باعتبارهم نموذجا يقتدي به ، أو منافسا يريد أن يلتحق به ، أو يتفوق عليه ؛ فمركز الطفل قد يكون في صالحه ، أو في الاتجاه المعاكس له ، و ذلك في تأثيره على مستوى طموحه.<< المركز الذي يحتله الطفل في أسرته عامل مهم في نوع الإثارة التي يظفر بها من ذويه ، فالبكر يحظى بأكبر نسبة من تشجيع الأهل له ، و تحفيز طموحه ، و يليه الابن الأصغر، أما الذين يتوزعون في غيرذلك ، أي بين المنزلتين فهم بين الاعتدال و الإحباط

في إثارة الأهل **>>.(جليل وديع شكور 1991 : 76)** يتأثر طموح الطفل بمن حوله من إخوة والوالدين ، و مايتلاقاه منهم من تشجيع و توجيه ، فقد يكون الطفل ذكرا و بقية الإخوة إناثا أو قد يحصل العكس ، و قد يكون الطفل الثاني ، أو الثالث ، بعد أخ وأخت ، أو بعد ذكور أو إناث ، هذه المراكز المختلفة للطفل لها أثر على مستوى طموحه .<< إن الأوضاع الحقيقية بين الفرد و إخوته ، و الصفات الحقيقية لهم ، قد تعزز طموحا مرتفعا لفرد آخر **>>.(محمد عبد المؤمن حسين - ب.س - : 150)**

4-2- 6 المستوى التعليمي و المهني للوالدين :

إن المستوى التعليمي والمهني للآباء والأمهات يؤثر تأثير بالغا على طموح الأبناء بطريقة مقصودة ، أوعفوية ، ففي هذه الحالة الأخيرة يسعى الطفل إلى تقليد الأبوين في ما يصدر منهما من سلوكات وتصرفات ، و ما يقومون به من أعمال ونشاطات ، تلزمه عليهما أوعلى الأب في أغلب الأحيان المهنة التي يمارسها ، و بطبيعة الحال الطفل يقلد و يحاكي والديه ، و خاصة إذا كان في احتكاك و اتصال مباشر معهما ، فالطفل يرى والديه ، أو أحدهما قد وصل إلى مستوى تعليمي و مهني قد يعجز عنه هو في الوصول إليه ، و بذلك يحاول تقليدهما ، و التأثر بنصائحهما و إرشاداتهما و آراءها عند اختياراته الدراسية الحالية ، أو المستقبلية ، إنما يفعل ذلك انطلاقا من اعتقاده أن الوالدين يملكان نظرة دقيقة للواقع و الحياة ولهما من الخبرة والحكمة ما يجعلهما يتوقعان حيثيات المستقبل . وقد يحدث العكس ، و ينفر الطفل من مهنة والديه ، أو أحدهما لقلة اطلاعه عليها ، أو لتدني و ضعيتها الاجتماعية ، أو المالية ، أو لتخويف والديه منها و ترهيبه من الالتحاق بها لصعوبتها ، أو لما تتطلبه من جهد و غيرها من الأسباب التي يبرر بها للطفل الابتعاد عنها . و يشير " ليفي لوبوايه"1971م (Claude Levey Leboyer) << إننا في الحقيقة نرى وراثة مهنية ، إذ كل فرد يفضل مهنة شبيهه بمهنة أبيه و بهذا كان الربط قويا بين المستوى الاجتماعي للأب ، و بين طموحات الأبناء **>>.(جليل وديع شكور 1991 :78)**

أما في الحالة الأولى فإن بعض الأولياء يؤثرن على طموحات أبنائهم بطريقة مقصودة و تتجلى في توجيههم لطموح أبنائهم ، إما بالدعم و التعزيز ، في حالة أنهم يرون أن الأولاد سلكوا طموحا مقبولا في نظرهم ، أو بالتعديل عندما يتبنى الأبناء طموحات غير مقبولة لسبب بسيط أن هذا الطموح سوف لا يجلب للابن أو البنت العيش الكريم أو المكانة الاجتماعية المرموقة ، أو الدخل المالي المرتفع ، أو أن هذا الطموح صعب المنال ، و يؤدي

بصاحبه إلى الفشل ، و الكثير من المشاكل ، و يكفي هذا الطفل أن يتابع طريقة والديه ، أو إخوته . و قد توصل كل من "ريتشارد هبرج" و"دافيد ويستي" 1967م (Rehberg ,R.,& Westhy D,) إلى: << أن للتعليم الوالدي و المهنية الوالدية ، إرتباطا إيجابيا بالطموحات الأكاديمية ، أو بمستوى التطلع التعليمي للأبناء ، فقد عبر 24 % من أفراد العينة عن طموح تعليمي عندما كان الأب قد تأهل جامعيا >>.(**محمد عبد المؤمن حسين - ب.س- 148)**

إن المهن التي يمارسها الآباء والأمهات قد تكون محل إعجاب و تقدير و رضا من طرف الأبناء، فيريد هؤلاء ممارسة المهنة التي يمارسها الوالدين، أو أحدهما، و بالتالي يتحدد مستوى طموحهم في هذه المهنة لا غير. << يؤثر الوضع المهني للأب والأم على طموح الأبناء فقد طمح 47% من أبناء الآباء في مهن نصف مهارية أو في أعمال بدنية >>.(**محمد عبد المؤمن حسين - ب.س- 149)**

إن المستوى المهني المرتفع للوالدين يجعلهما يحافظان عليه بواسطة نقله في شكل طموحات لأولادهم، و حثهم على تجسيده في مسارهم الدراسي و المهني.

أما الآباء أصحاب المستوى المهني المنخفض أوالمتوسط فيحاولون أن يدفعوا بأبنائهم ليكونوا أفضل منهم تعليميا و مهنيا ، و كنتيجة نهائية لذلك يسلك الطفل سلوكا مهنيا مغايرا لوالديه ، و يتبنى طموحات مهنية مختلفة عن طموحات الأهل ، وهذا تعبيرا عن عدم رضاه عن وضعية أسرته ، مما يجعل الأبناء يتبعون طرقا أخرى ، و يطمحون في مهن أخرى ويسمون بطموحاتهم تعويضا عن مهنة الوالدين .

و نستطيع أن نسقط ذلك على المستوى التعليمي للوالدين ، فما يوفره هذا المستوى من ثقافة ومعارف ومزايا للابن ، و يجعله أكثر اطلاعا و معرفة بالعالم المهني ، و ما يقوم به الوالدين المثقفين من تشجيع ومدح و ثناء لأبنائهم ، و متابعتهم المستمرة لهم ، كل ذلك يثير فيهم دافعيتهم ، و يرفع مستوى طموحهم ، و يوسع آفاقهم الدراسية و المهنية ، كما أن المستوى التعليمي المنخفض أو المنعدم للأهل يحد من طموحات الأبناء ، نظرا لمحدودية معارف و معلومات الوالدين حول مختلف القضايا التعليمية والمهنية ، مما يكون له أثر على مستوى طموح الأبناء الذين لا يجدون مجالا واسعا من الاختيارات الدراسية والمهنية ويضطرون للطموح في مهنة واحدة ، أو اثنين لجهلهم ببقية المهن .

7-2-4 طموح الأهل أو الوالدين:

إن الأطفال شديدي التعلق بأوليائهم ، ويحاولون الاعتماد عليهم في أمور كثيرة وعديدة ومن بينها قبول طموحاتهم ، سواء كان هذا القبول طوعا ، أو كرها ، فالقبول الطوعي يتمثل في أن طموح الأبناء يرسمه أوليائهم ، و ما على الأبناء إلا التنفيذ والسير في الإطار الذي حدد لهم سلفا من أهلهم ، أما قبول طموح الأهل بالإكراه ، فيتم ذلك بدفع الطفل للتفكير في دراسة ما ، أو مهنة يحبونها ، و يرغبون فيها هم ، و يرون أن ابنهم أجدر بها ، و يحرصون على غرسها في مخيلته إن كان صغيرا ، أو الالتحاق بها إن كان كبيرا . << إن مستوى الطموح لدى الطفل يتأثر إلى درجة كبيرة بالأهل ، أو بالأحرى بتعامل الأهل مع الأبناء و خاصة خلال فترة الطفولة >>.(**جليل وديع شكور 1991 : 74)**

فالتلاميذ عندما يفكرون في طموحات مستقبلية يرون وضعية آبائهم و أمهاتهم الأقرب إليهم، فيرى التلميذ أن من واجبه الخضوع لرأي أهله، و ذلك بإتباع طموحهم الدراسي الذي يحددونه له، فهم بالنسبة له النموذج الذي يقتدى به، نظرا لخبرتهم في الحياة.<< وقد يقبل الشبان أن يختاروا لهم الأباء و يرشدونهم ، لعدم توافر المعلومات المهنية لديهم ، و لعجزهم عن تقدير مستقبل المهنة المختارة بالنسبة لهم ، و لأنهم درجوا على أن يتقبلوا توجيهات وآراء آبائهم بإعتبار أنهم أكثر تجربة وأدرى بالمصلحة >>. **(كمال دسوقي 1984 : 346)** إن هذا الطموح الجاهز أو التابع الذي يوفره الأهل لأبنائهم ، ويرونه مناسبا لهم في حياتهم المستقبلية يجعل الأبناء يستسلموا له ، و يتبنونه في مسارهم الدراسي و المهني .<< و هناك من الآباء والأمهات من يعمدون إلى السيطرة حتى على جزئيات سلوك الطفل ، غير تاركين له مجالا يتحرك في نطاقه ، ومن ثم فإنهم لا يتركون له مجالا يختارفيه لنفسه و بنفسه >>.**(يوسف ميخائيل أسعد(أ) - ب.س- 143)**

يستند الآباء في ذلك إلى عدم اكتمال نضج أبنائهم ليختاروا ، و يقرروا في المسائل الهامة التي تخص حياتهم المستقبلية ، فبعض الآباء يخططون مستقبل أبنائهم ، وذلك بإجبارهم على الالتحاق بمعهد ، أو كلية ، أو تخصص دراسي ، أو مهني معين ، يختارونه لهم ، و سبب ذلك لأنهم يحبون تلك المهنة ، أو الدراسة ، أو التعلق بها ، أو لتعويض فشلهم في الالتحاق بها << و في هذا الصدد قد يلعب طموح الوالدين دورا خطيرا في زيادة طموح الأبناء ، و ذلك أن بعض الآباء قد تعرضوا في حياتهم للفشل الشديد في تحقيق أهداف هامة بالنسبة لهم ، و من ثم يعوضون عنها بتحقيقها في أبنائهم ، فيدفعونهم دفعا إلى ذلك ، و يوفرون لهم الوسائل

المختلفة ما يوصلهم إليها >>.**(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 22)**

و هناك بعض الآباء من يريد من أبناءه مواصلة مشوارهم الدراسي والمهني ، واتباع طموحهم ، لأنه في نظرهم جلب لهم الكثير من المزايا ، و يؤدي في الأخير للمحافظة على المكانة الاجتماعية ، والمالية للعائلة. << أو ربما كان بسب طموح الآباء الزائد هو حب المحافظة على الأسرة، أو بغية الوصول إلى مستوى راق، أو حرمان أحد الآباء من مواصلة التعليم، أو الرغبة في تحقيق الأماني المكبوتة >>.**(زكريا الشربيني 1994 : 12)**

وفي حالات أخرى قد يشعر التلميذ بالخوف من عقاب والديه إن خالفهم في طموحهم الدراسي ، فيضطر إلى تقليدهم ، لأنه لا يملك قوة التغيير والمقاومة ، ولاالنضج الكافي في بناء وتكوين مستوى طموح دراسي خاص به و مستقل عن الآخرين ، وما عليه إلا الإنسجام مع طموحهم ومسايرته بالاستجابة لهم كرها ، وهو بذلك يحافظ على آراء الأهل وتقاليد العائلة.

وترى"هيرلوك" 1967م(Hurlock) في كتابها (تطور المراهقة).<<أن طموح الوالدين له دورهام في تحديد مستوى طموح الأبناء ، فالوالدين ذوا الطموح المنخفض قد يدفعان أبنائهما إلى خفض طموحهم خوفا من تعرضهم للفشل ، وخوفا من مشاكل هم في غنى عنها >>. **(محمد عبد المؤمن حسين - ب.س-152)** وتضيف << أن الوالدين ذوي الاتجاهات الأنانية يرغبان من أبنائهما رفع مستوى طموحهم كتعويض عن فشلهما >>.**(محمد عبد المؤمن حسين - ب.س-152)**

ويرى كل من "مصطفى فهمي" و "محمد علي القطان" في كتابهما (علم النفس الاجتماعي) أن من أسباب هذا الطموح الزائد من الوالدين والأهل مايلي :

- أن يكون للأسرة تاريخ قديم وعريق، فحبا في المحافظة على هذا الماضي تدفع الأسرة أبنائها إلى الجد والاجتهاد دون مراعاة لقدراتهم، وذلك بغية الوصول إلى المستوى اللائق والمكانة المرموقة والمركز العالي للأسرة.
- هناك من الأباء من حرم من مواصلة تعليمه في الكليات الجامعية ، أو المدارس الثانوية أو المدارس الإعدادية ، وهو بذلك يحلم باليوم الذي يكون له من الأبناء من يرسلهم إلى المدارس ويعطيهم الفرصة لمواصلة التعليم الجامعي .
- عن طريق هذا السلوك يعبر الآباء عن رغباتهم المكبوتة وأمانيهم المدفونة التي تنتظر من يحييها و يأخذ بها فهم يحققون في أبنائهم ما لم يحققون لأنفسهم، و بمعنى آخر فإن هؤلاء الآباء يسقطون طموحهم غير المحقق على أبنائهم .**(مصطفى فهمي ومحمد علي القطان – ب.س-**

(173

وقد توصلت الباحثة "أمال محمد بدوي" 1991م في دراستها المعنونة بـ (العلاقة بين الوالدين وأثرها على مستوى طموح الأطفال)(إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوالدين ومستوى طموح الأطفال)، **(سهير كامل أحمد1999 : 307)** إن مستوى طموح الفرد يتحدد في سنوات مبكرة من حياة الطفل عندما يلجأ الوالدين إلى تكوين صورة مبدئية لمستوى طموح أبنائهم ، أو ما ينبغي أن يكون عليه مستقبلهم الدراسي والمهني ، أو حتى الاجتماعي ، وهذا ما يؤكده "جليل شكور" من أن الآباء في تعاملهم مع أبنائهم يركزون على هذه الأمور، ويثيرون ذلك في نفوس أطفالهم بالتشجيع والتركيز ، و يقول "جليل شكور" في ذلك أنه : **<<** يكفي الأب مثلا أن يقول لولده منذ الصغر إنه سيصبح في المستقبل طبيبا ، وأن يحبب إليه هذه المهنة عند زيارته مع هذا الولد لعيادة الطبيب ، فيبين مركزه الاجتماعي ، وحاجة الناس إليه ، ويبين له أثاث مكتبه الفخم ، و مدخوله و يوضح له كل تبعات هذه المهنة ، أو أية مهنة تشابهها ، ويكفي ذلك لترتسم في مخيلة الطفل معالم الطموح **>>.(جليل وديع شكور 1991 : 74)** فطموح الوالدين والأهل عنصر هام وأساسي في تشكيل شخصية الطفل ، ومن ثم على مستوى طموحه ، الذي يرتفع أو ينخفض تبعا لهذا الأثر الصادر عن الوالدين **<<** لأن الأب و الأم أو الاثنين معا يرفعان مستوى الطموح عنده و يزكيان فيه أن يكون ما يريدانه **>>.(عبد المنعم الحفني 1995 : 211)**

إن حرص الآباء على تشكيل طموحات مماثلة لهم ، أو ما يرغبون فيه لا شك أنه يرجع إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي للوالدين . فالأب الذي يعمل محاميا ، أو طبيبا أو مهندسا ، لا يرضى بأن يختار أبناءه اختيارا آخر يخالف ما يفكر فيه هو شخصيا ، ونفس الرؤية يراها الأب الذي يمارس عملا بسيطا يريد أن يصل أبناءه إلى ما يتمناه ، ولا يرضى لهم بواقعه المعيش ، ويقدم لهم الدعم اللازم لبلوغ الأهداف التي رسمها لهم . فالوالدين مصدرا أساسيا في مستوى طموح الأبناء من حيث كونهم النموذج الذي يقتدي به، والمثل الأعلى الذي يجب السير على خطاهم.

ولقد توصلت عدة دراسات إلى إبرار أهمية العلاقات الأسرية وطموحات الوالدين في تأثيرهما على مستوى الطموح الأكاديمي للأبناء، والدراسات هي:

[دراسة "كاهل" 1953م ، دراسة "بروديا" 1960م، دراسة "ويشينج" 1963م، دراسة "لابوفنينز" 1975م ، دراسة "بوكتوبا" 1979م ، دراسة "أنوفدو" 1979م]**.(إبراهيم علي إبراهيم-**

ب.س- 573)

4-3- العوامل المدرسية:

4-3-1- البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثقافية بعد الأسرة التي تتكفل بالطفل ، وتؤثر في سلوكه خلال تفاعله مع زملائه و أساتذته و مسؤوليه و الأشياء الأخرى ، كما تحدد مواقفه إزاء مختلف المعايير الاجتماعية ، وتعمل على إعداده لمختلف الأدوار الاجتماعية التي يمكن أن يضطلع بها مستقبلا عندما يصل إلى مرحلة الرشد ، و يخوض معترك الحياة . << من المسائل المعروفة أن المدرسة هي تلك البيئة الصناعية التي خلقها التطور الاجتماعي لكي يمر فيها الطفل بحيث يصبح بعد ذلك معدا إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية >>.**(عبد العزيز القوصي - ب.س- 203)** وتعمل المدرسة على تعليم الأطفال والطلاب الأخلاق والتعاون والتعاطف والاحترام وانجاز الواجبات و المحافظة على القيم ، وتلقنهم العلم والمعرفة المتجددة ليواجهوا بها حياتهم المهنية والاجتماعية المستقبلية.

ويرى "جون ديوي" (J-Dewey) : **<<** أن هدف المدرسة هو تدريب التلاميذ على الحياة الاجتماعية المشتركة التعاونية **>>. (محمد أيوب شحيمي1994 : 21)** تضطلع المدرسة بتنمية شخصية الطفل ومواصلة رعايته نفسيا واجتماعيا و دراسيا و روحيا ، بما يتفق مع ميوله و انفعالاته و قدراته والقادر على التفاعل مع المواقف الحياتية ، والتكيف مع مختلف المشكلات الاجتماعية التي قد يتعرض لها مستقبلا ، و يساهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع .

يقول "بسمارك": **<<** إن الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد **>>. (سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم 2003 : 137)**

يقضي الطفل ثلث حياته الأولى في المدرسة فمن السن السادس إلى نهاية السن العشرين من عمره ، كلها مراحل يقضيها الطفل بالمدرسة ، ففي كل سنة يقضي الطالب حوالي تسعة أشهر في المدرسة ابتداء من شهر سبتمبر إلى غاية نهاية شهر جوان بمعدل سبع ساعات في اليوم .

تعد البيئة المدرسية مصدرا للإشعاع التعليمي والثقافي للطلاب ، فإنها مرت بعدة مراحل حتى وصلت إلى شكلها الحالي ، أو ما يعرف بالمدرسة الحديثة ، والتي تهدف إلى:**<<** العمل على تربية الطفل و تكوين شخصيته من جميع نواحيها ، فالتربية الناجحة في الوقت الحاضرلا

تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ بالمعارف و المعلومات ، بل هي مسؤولة كل المسؤولية على أن يحقق التلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي ، بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي >>. **(محمد مصطفى زيدان – ب.س- 150)** وكأنها بذلك تعدل من القالب الذي صاغته الأسرة لشخصية الطفل لكن هذه المهمة النبيلة قد تكون مستحيلة في عصرنا الحالي**.** << إن شبابنا في مدارسه يتعرض لمعايير متضاربة قد تتعارض مع تلك السائدة في بيوتهم، كما أن مدارسنا اليوم بأعدادها الكبيرة تبعد أن تكون وسيلة لإرضاء الحاجات النفسية الأساسية لتلاميذها >>.**(عباس محمود عوض 1986: 347)** وعلى هذا فالمدرسة بيئة تعليمية وتربوية، فالتربية تلعب دورا هاما وأساسيا في تكوين شخصية التلميذ أو الطالب في تحديد أنماط سلوكه، و التعلم يضمن له قدرا من العلم والمعرفة. << المدرسة هي الأداة الرسمية للتربية والتعليم وقد أوجدتها المجتمعات قصدا نظرا لتطور الحياة وتعقدها >>.**(سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم 2003: 136)**

و بهذا يصبح الطفل محور عملية التربية والتعليم، و الهدف الأساسي من إيجاد المدرسة التي قامت مقام الوالدين في التربية نظرا لعدم << تواجد الآباء أمام أبنائهم طوال اليوم حيث أخذتهم أعمالهم بعيدا عن منازلهم >>.**(سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم 2003: 136)**

ومن هذه الرؤى يعتبر التلميذ المدرسة مركز العالم الذي يعيش فيه خارج الأسرة لفترة قد تزيد عن عقدين من الزمان.

فمستوى طموح الطالب يتحدد حسب البيئة المدرسية، و نوع التربية التي تلاقها في مدرسته وخاصة في المرحلة الثانوية، فمن أهم أهداف هذه المرحلة ما يلي:

- تعليم الطالب كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة للوصول إلى هذا الهدف ، فالمدرسة مطالبة بأن تكون بيئة تعليمية تربوية واسعة المجال لتدريب الطلاب على ممارسة التفكير و الحرية في اختيار مايرونه مناسبا لهم مما تقع عليه أعينهم من خبرات ومن تلك البدائل الكثيرة ، وأن لا يجبروه على القسر فيشعر بالاغتراب بدل الطموح. **(كمال أحمد يعقوب 1989: 93)**

<< والتعلم بدوره يتجه في المدرسة التقليدية نحوالتلميذ المجرد دون مراعاة لطابع أو أمزجة الأفراد ، و حياة كل فرد ومطامحه وآماله في المستقبل >>.**(محمد جمال صفر1965: 64)**

فالتربية الحديثة تعمل من : << أجل ضمان حسن تنشئة الناشئ منذ مرحلة الطفولة المبكرة حتى نهاية العمر وفقا لقدراته و استعداداته و إمكاناته و ميوله و رغباته

وطموحاته >>. (**لطفي بركات أحمد 1998: 32**)

والمناخ السائد في البيئة المدرسية يعمل كقوة رئيسية في التأثير على سـلوك التلاميـذ والطلاب وعلى مستوى طموحهم ، فالتلميذ الذي يحترم زملائه و يوثق معهم علاقـات طيبـة ويتمتع باحترامهم وتقديرهم ويحمل لهم مشاعرالإخلاص و الوفاء ، و كـذا يحتـرم مدرسـيه ومديريه ، و ينضبط وفق القوانين المدرسية الداخلية ، و يحمل لأساتذته مشاعر الحب والتقدير ويجد جوا تربويا يسوده التفاهم و التشجيع ، و مجالا أوسع من الحرية وعلاقات تتسم بالتفاعل الاجتماعي الإيجابي بينه و بين جميع المتواجدين بالمدرسة ؛ هؤلاء الطلاب أكثر رضـا عـن مدرستهم ، و أرفع مستوى طموحا من زملائهم الذين يدرسون في بيئة مدرسية ذات الـضبط الشديد والمغلق .

<< و لنجاح المدرسة في خلق شخصيات متوافقة لابد الموازنة بين ما تعطيه كمقررات و واجبات و تحصيل ، و بين ما يطيق التلاميذ تقبلـه ، و تمثلـه آراءه ، أي الموازنـة بـين المقررات والقدرات ، و بين مستوى التحصيل الدراسي و مستوى الطموح لأن في عدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه تعجيزا للدارس و تثبيـطا لهمته و يؤديـان بـه إلـى الفشـل >>.(**كمال دسوقي 1984 : 345**)

(فمن بين المشكـلات التي يمكن سيـادتها في المناخ التعليمي ، القلق التحصيلي لدى الطلاب و عدم الرضا عن الدراسة ، أو الاتجاهات السلبية تجاه المؤسسة التعليمية ، و نقـص الطموح ، أو زيادته بشكل لا يتناسب و قدرات الطالب).(**مدحت عبد الحميـد عبـد اللطيـف 1990: 120**)

وتستطيع المدرسة خلق أجيال طموحة وموهوبة ، إذا استطاعت أن تعتبر الطفل عضو في أسرتين: << أسرته الأهلية و هي المنزل ، و أسرته العلمية و هي المدرسة و لابـد مـن اتصالهما إحداهما بالأخرى إتصالا وثيقا >>.(**محمد عطية الأبراشي 1993: 351**)

وباعتبار المدرسة بيئة تعليمية تربوية تستقطب ملايين التلاميذ والطـلاب ، فينبغـي أن يجد فيها هؤلاء الطلاب ما يشبع رغباتهم و ميولهم ؛ << كما يجب مساعدة المـتعلم علـى أن يحدد مستويات طموحة بحيث يمكن إشباعها >>. (**عبـد الرحمـان العيـسوي 1997: 178**)

وبإمكان المدرسة القيام بذلك لما تتوفرعليه من مناهج و مقررات ووسائل وكما يقـول "جـون ديوي" : << إن بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين و هذا عمل تعجز عنـه المؤسسات الاجتماعية الأخرى >>.(**سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم 2003:**

137)

4-3-2- شخصية المدرس :

يتفاعل المعلم مع المتعلم في قاعة الدرس حيث يقضي التلميذ ثلثي وقته في المدرسة ولمدة ثلاثة عشر سنة ، فالإثنان في اتصال دائم مع بعضهما البعض ، وماهية هذا الإتصال الذي يقوم به المعلم هو: << لإحداث التغيرات المرغوبة في المتعلم سواء كان ذلك تعلم معرفة أو مهارة أو اكتساب اتجاه بغض النظر عن هدف التعلم ، و عمر قدرة التلاميذ >>.**(أحمد بن دانية 1992: 01)** فالمعلم هوالمسيطر والمسير للموقف التعليمي داخل حجرة الدراسة لما يتميز به من سلطة ونفوذ على التلاميذ .<< وهوالمحرك لدوافع التلاميذ ، والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة >>.**(حسن شحاتة و محباب أبوعميرة 2000 : 13)** فالمعلم صاحب التغيير والتشكيل و التأثير على شخصية المتعلم بما يتصف به من صفات وبناء على ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ بين الارتفاع والانخفاض حسب مميزات وصفات كل مدرس .<< فالمدرس هوالنموذج والمصدرالذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية، والخلقية التي تساعده على أن يسلك سلوكا سويا>>.**(محمد مصطفى زيدان – ب.س- : 149)**

فالتلميذ يقلد أستاذه بإعتباره رائد ، و يحاكيه في كثير من التصرفات ، و يمتد هذا الأثرفي توجيه حياة التلميذ المستقبلية . فإذا كان المدرس يتصف بصفات المدرس الناجح فإنه بلا شك يرتفع مستوى طموح تلامذته ، أما إذا كان يتصف بصفات المدرس الفاشل فإن تلامذته يمتلكون مستوى طموح منخفض . فالمعلم هو الوحيد << القادر على تفجير ملكات الخلق و الإبداع عند تلاميذه >>.**(مجدي عزيز إبراهيم 1994 : 33)** فالمعلم يتواجد مع مجموعة كبيرة من التلاميذ يختلفون في كثير من السمات والصفات الشخصية والسلوكية ، فعليه أن يميز بين التلميذ المبدع و التلميذ الطموح والتلميذ المتمرد والتلميذ المنعزل ، و يقدم لكل حالة الرعاية الكافية من إرشاد و توجيه لتنمو نموا سليما من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.<< لا شك أن المعلم يقابل التلميذ الجاد المجتهد ذا الاستعداد القوي، كما يقابل التلميذ الغبي المغلق الذي لا طموح عنده >>.**(محمد البسيوني 1985: 128)** فعلى المربي أن يشجع التلاميذ على المبادرة الفردية ، و الاستقلال الذاتي ، و ينمي فيهم المهارات والاتجاهات الإيجابية الداعمة لعملية التعلم، ويعاملهم معاملة أساسها الود والاحترام والتسامح ، وغيرها من الصفات الواجب توفرها في المدرس ، لأنه محور اهتمام و قدوة و ملاحظة التلاميذ ، و هذا قد يغرس في نفوس الناشئة مستوى طموح عال . فالمعلم مطالب بـ << بث الأمل و الرجاء و الثقة بالنفس في الطلاب

مؤكدا بذلك أنه لا استمرار للحياة مع اليأس، و أن مهمة البناء والتعمير التي كلف بها الإنسان تتطلب التفاؤل المستمر والأمل الدائم<<.(**حسن شحاتة و محباب أبوعميرة 2000 :24)** على أن هناك بعض المربين الذين ينشئون << الطفل على الخضوع للمؤثرات الاجتماعية الخارجية ، و لا يشجعون المبادرة الفردية لديه ، إنما يعرض ذلك الطفل لاتخاذ مواقف متناقضة <<.(**يوسف ميخائيل أسعد(أ) - ب.س- :142)** فدور المربي أن يشجع التلاميذ على امتلاك بعض السمات الشخصية كالاتزان الانفعالي وحب الاستطلاع والخيال والتفكير والطموح وهذا في ضوء حاجات المتعلم ، و إمكانيته و قدراته ومطالب نموه ، فكثيرا ما يتأثر التلاميذ بممارسات و سلوك المعلم ، و تنشأ عندهم بعض الطموحات غير الواقعية نتيجة لظروف تمدرسهم المدرسية والاجتماعية والأسرية ، فينبغي على المدرس تثبيت تلك السمات الإيجابية من خلال تشجيع التلاميذ على أن يعبروا على طموحاتهم و حاجاتهم ، و بالتالي إشباع تلك الحاجات . << فشخصية المدرس من العوامل الهامة ذات التأثير البالغ في شخصية التلميذ داخل الفصل وخارجه ، فهوالشخص الثاني المهم بعد الأب الذي يكون له تأثير فعال عند الطفل كما أن الطفل يحاول أن يتواجد لا شعوريا مع المدرس ، و يتفق الجميع تقريبا على قبول فكرة أن المدرس بسلوكه يعتبر نموذجا يقتدى به الطفل <<. **(يوسف ميخائيل أسعد(أ) - ب.س- :142)** وعلى هذا النحو يتعلق التلميذ بمدرسه ، و يطمح أن يكون مثله في طريقة تقديمه للدرس ، و في صوته ، و في معلوماته، و بتعاقب سنوات الدراسة يرتسم للتلميذ مستوى طموحه تدريجيا حتى يصل إلى نهايته مع انتهاءه من المرحلة الثانوية . و يستطيع التلميذ أن يتحقق له مستوى طموح عال إذا بقيت صورة المعلم المثالية باقية في ذاكرته كما كونها أول مرة على معلمه ، مهما تغير المعلمين و تغيرت سلوكاتهم و صفاتهم الإيجابية منها و السلبية .

4-3-3- المنافسة (التنافس الدراسي) :

تعتبر المنافسة ظاهرة عادية وطبـيعية تسود حياة الأفراد والجماعات ، فيعرفها " شابلن " (Chaplin) : << المنافسة هي عملية تنازع بين طرفين (فردين أو جماعتين) حول بلوغ نفس الهدف أو الغاية <<.**(توفيق مرعي وأحمد بلقيس 1984: 80)**

و المنافسة هي من بين أربع عمليات أو مظاهر التفاعل الاجتماعي ، وبما أن المنافسة تعد ميزة يتصف بها جميع الناس ، فهي تتخذ عدة أشكالا مختلفة ، منها التنافس الشديد الذي غالبا ما يؤدي إلى البغضاء ، ثم الحرب ، و هو شكل حاد و عنيف و عدائي .

وقد يكون التنافس شريفا وهادئا، وهذا ما يلاحظ في المباريات والمسابقات الرياضية

والثقافية والعلمية، كما يمكن أن تسود داخل حجرة الدراسة حيث الهدف الأساسي هو التفوق على الآخرين، لا القضاء عليهم.

فالمنافسة من أكثر الأمور انتشارا في قاعة الدرس ، فهي شكل من أشكال التفاعل بين شخصين أو أكثر على نفس الأشياء ونفس الموضوعات و نفس الأهداف **<<** إن المنافسة في الحصول على الدرجات العليا صورة واضحة في قاعة الدرس **>>.(حسن شحاتة و محباب أبوعميرة 2000 :58)**

و يعتبرالجوّ السائد بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة من أهم العوامل المساعدة على فهم عملية التعلم ، و على سلوك المتعلم ، و على أداء المعلم .

وتتضح المنافسة في سعي كل تلميذ في الحصول على نقاط كبيرة للتفوق على بقية زملاءه في قاعة الدرس ليحضى بالتشجيع والتقدير من الآخرين ، ويشعر بلذة النصر و التفوق **. <<** من الشائع في المجتمع الحديث أن الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، و حينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعي، و حينما يحصل و ينجز**>>.(عبد القادر كراجة 1997 : 237)**

فتأثر المنافسة بين التلاميذ كبير في تحديد مستوى طموحهم من حيث أنها تدفع بالمتعلم للرفع من مستوى طموحه للتفوق على زملائه ، و كثيرا ما يلاحظ هذا الجوّ التنافسي وهذه النزعة التنافسية عند تلاميذ أقسام الامتحانات ، نهاية المرحلة الابتدائية و الإكمالية و الثانوية والجامعية .

فمستوى طموح التلميذ يتحدد وفق نتائجه و نتائج الآخرين ، فعلم المتعلم بنتائج عمله و مقارنتها مع نتائج الآخرين تجعله يرفع أو يخفض من مستوى طموحه ليحافظ على تفوقه في القسم ، أو ليحقق الأفضل في الصف ، أو يتهاون لأنه يرى نفسه بعيد المنال عما حققه غيره .

و قد توصل "مالر" 1929م(Maler) في تجربة له على تلاميذ المدرسة الثانوية من أن (الدوافع التنافسية لها أثر على عملية التعلم ، و يتفاوت مستوى طموح التلاميذ حسب طبيعة المنافسة السائدة بين التلاميذ).**(عبد القادر كراجة 1997 : 237)**

و يرى هيملوايت(Himmelweit,HT.) (أن التنافس بين الأفراد يعمل على رفع مستوى طموحهم لتحقيق حاجاتهم ، و يظهر عند هؤلاء التلاميذ سمات الثقة بالنفس وتحقيق الذات و يحبون مواقف المنافسة).**(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 58)**

4-3-4- التحصيل الدراسي: (درجات الامتحان)

يمثل التحصيل الدراسي تلك العلامات و الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في امتحان مادة ، أو عدة مواد خلال فترة دراسية معينة ، و نستطيع أن نفرق بين نوعين من التحصيل هما: التحصيل الخاص الذي يتمثل في معدل المادة ، و التحصيل الفصلي أو العام الذي يطلق عليه المعدل العام و يشمل على مجموع معدلات المواد .

فمعدل المادة هو حاصل علامات التلميذ المتحصل عليها في فروض و اختبارات المادة على أن الفروض متعددة و متنوعة ، منها ماهو شفوي وأغلبها فجائية ، و أخرى كتابية لا بينما الاختبار يجري في نهاية الفصل أو الثلاثي ، و تكون أسئلته كتابية فقط .

أم المعدل الفصلي فهو مجموع معدلات المواد على عدد المواد، بينما المعدل العام فيعتبر النتيجة النهائية لتحصيل التلميذ في مختلف المواد والفصول.

<< التحصيل (Achievement) هو أن يحقق المرء لنفسه مستويات أعلى من العلم أومن المعرفة >>.**(عبد المنعم الحفني 1995: 165)**

و يمكن التفريق بين كلمة التحصيل التي تعني ما يتحصل عليه الفرد من المعرفة والتعلم، بينما تشيركلمة مستوى التحصيل إلى الارتقاء من مستوى دراسي إلى آخر ، أو تلك << الدرجة التي يتحصل عليها المرء في امتحان مقنن >>.**(عبد المنعم الحفني 1995: 165)**

فهذا المستوى التحصيلي للتلميذ عبارة عن مؤشرعن مدى تقدمه في عملية التعلم معنى ذلك أن التحصيل الجيد نتيجة لتعلم جيد ، الذي يلعب دورا هاما في ارتفاع مستوى طموح التلميذ الذي كثيرا ما ينتظر نتائج الامتحانات بشغف كبير .

<< و يقترب الدافع إلى التحصيل بمستوى الطموح فكلما زاد الطموح بالشخص كلما كان هذا الدافع قويا فيه، يعجل له بأشياء، و يعينه على أشياء ، و يحقق له فهم أشياء ما كانت تتسنى له لولا هذا الدافع القوي فيه الذي سببه الطموح الشديد >>.**(عبد المنعم الحفني 1995: 169)**

فلا شك أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، لأن النتائج الدراسية المرتفعة تحفز التلميذ للرفع من مستواه الدراسي و مستوى طموحه إلى مستويات عليا عكس الذي يتحصل على نتائج ضعيفة التي لا تشجعه على تبني طموحات عالية.

فقد توصل "بويل" (Boyle)1967م في دراسة له حول مستوى الطموح و التحصيل(أن هناك علاقة إيجابية و دالة إحصائيا بين المتغيرين).**(سهير كامل أحمد1999 : 186)**

و قد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصل إليه " هاريزون " 1969م(Harison) من وجود علاقة إيجابية بين كل من مستوى الطموح والتحصيل الدراسي حيث وجد << أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى الطموح لدى الطلاب الراسبين >>.**(سهير كامل أحمد1999 :187)** فالتحصيل الدراسي المرتفع يدفع بالتلميذ للطموح إلى مستوى أعلى مما هو فيه ، فالذي يتحصل على معدلات تقارب 12 لاشك أنه سيطمح في مستوى عال من التحصيل في المرات القادمة . << لأن معرفة النتائج تعتبر كدافع للمزيد من التعلم >>.**(عبد القادر كراجة 1997 : 196)**

و نستطيع أن نميز بين هدفين لعملية التحصيل الدراسي:

1- أن تعطى صورة عن إنجاز الطالب وفكرة عن عمله المدرسي و إنجازه فيه ، و يقف على حقيقة وضعه الدراسي مقارنة مع زملائه في القسم ، أو في نفس المستوى ؛ فالعلامات المرتفعة التي يحصل عليها التلاميذ على اختلاف مستوياتهم الدراسية تعبرعن حاجة مهمة في التعلم ومن الممكن أن ترفع مستويات الطموح لدى هؤلاء التلاميذ ، لأن معرفة المتعلم لنتائجه الدراسية و مقدار ما تحصل عليه من علامات وما أحرزه من نجاح وما حققه من تفوق ، فإن ذلك يدفعه لبذل المزيد من العمل لتحقيق نتائج أعلى من هذه ، و تحسين أداءه وعليها يمكن للتلميذ من تقييم و تقويم نفسه ، و ذلك بتصحيح الأخطاء التي وقع فيها؛ << و معرفة الخطأ يساعد على تجنبه >>.**(عبد الرحمان العيسوي 1997 : 177)**

إن معرفة النتائج تساعد التلميذ على تدعيم و مضاعفة الجوانب الإيجابية التي نجح فيها و ترفع من مستوى طموحه، فالدافع إلى التحصيل يحفز التلاميذ على المثابرة بجد و اجتهاد لتحقيق غاياته و أهدافه، وتسمى معرفة النتائج بالتغذية المرتدة أو العكسية (Feed Back).

2- تساعد المدرسة على معرفة المستوى العام للتلاميذ ، وتحديد نواحي الضعف لاتخاذ الإجراءات التربوية العلاجية لها ، وخاصة عند التلاميذ الذي يتحصلون على علامات منخفضة ومستوى متدن في التحصيل الجزئي الذي يخص مادة أو عدة مواد ، أو التحصيل الشامل الذي يخص كل المواد ، فيتخذ أصحاب هذه النتائج الضعيفة في الهروب من المدرسة و يصرفون نظرهم عن الدراسة ، و تقل فعاليتهم في التعلم ، و ينخفض مستوى طموحهم في الحصول على تحصيل دراسي عال ، و خاصة إذا تكررت حالات الفشل ، وكثيرا ما ينظر التلاميذ للعلامة المدرسية على أنها كل شيء في حياتهم الدراسية ويتوقف عليها مستقبلهم الدراسي.

فتعرف التلميذ على نتائجه توصف على<< أنها تشعره بالرضا بوصوله للهدف و يميل

الفرد على تكرارا السلوك المثاب والبحث عن نجاح أكبر في العمل >>.**(جابر عبد الحميد جابر 1986: 70)**

ويرى "إبراهيم وجيه" أن: << تلميذ المرحلة الثانوية العامة مثلا، الذي يعرف أن نتيجة الامتحان هي التي تقررمصير حياته العملية ، وتحدد نوع الكلية أو المعهد الذي يقبله ، وبالتالي نوع المستقبل الذي ينتظره >>.**(إبراهيم وجيه محمود 1980 : 43)**

5-3-4- الإعلام المدرسي:

يحتاج التلاميذ والطلاب إلى معلومات وافية، وشاملة، ودقيقة، وجديدة، حول مختلف الشعب والتخصصات الدراسية، والمنافذ المهنية التي يمكن أن يلتحقوا بها مستقبلا في مسارهم الدراسي أو المهني.

إن من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ والطلبة نوع الدراسة المستقبلية التي يمكن أن يختاروها ، والسبب في ذلك كثرة التخصصات الدراسية ، والمهنية والتي تنوعت ، وتغيرت وأصبحت من سمات العصر الحالي ، فلا يكاد يستقر التلميذ على مهنة حتى تظهر مهن أخرى جديدة يعجب بها ، والتي يقف الطالب عاجزا عن تحديد أفضلها وأنسبها لامكانياته ، وقدراته وميوله ، ورغباته.<< يحتاج المراهق إلى التوجيه اللائق الذي يساعده على تجاوز الحيرة التي تنتابه ، وعلى الشك الذي يغمره في هذه المرحلة ، وبفضله يتمكن المراهق من توظيف قدراته العقلية المتطورة لخدمة مصالحه ومسؤولياته العائلية ، والاجتماعية ، لإنجاز طموحاته العلمية و الثقافية و الإبداعية ، وغيرها >>.**(بن عبد الله محمد - ب .س - 167)** ومن ثم كان لزاما على الموجهين والمرشدين إعلام التلاميذ بهذه التخصصات و ماتتطلبه من مهارات و متطلبات عقلية و جسمية وفكرية لكي يكون اختيار التلميذ لإحداها مبني على أسس موضوعية وسليمة .

<< فالإعلام من الواجب أن تشارك فيه عدة جهات و مؤسسات، بالإضافة إلى دور المرشد التربوي فيه، ووظيفته تتحدد في معرفة أنواع الدراسات والتخصصات الموجودة في المجتمع بغرض مساعدة الطالب على التكيف مع نوع الدراسة >>.**(هادي مشعان ربيع 2003: 63)** وباعتبار الإعلام المدرسي نشاطا تربويا توجيهيا فإنه يسعى إلى مساعدة التلميذ على تحقيق النجاح المدرسي ، والتوافق الدراسي وذلك بوضع أهداف مستقبلية وواقعية تنسجم مع قدراته من خلال ما يوفره له من بيانات ومعلومات حول الواقع الدراسي والمهني و الاجتماعي .

فالإعلام يعبر عن : << كل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني وهو يهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ لتحقيق الملاءمة بين طموحاته ونتائجه

المدرسية ، و تكوينه في مجال البحث الفردي والجماعي>>.**(المديرية الفرعية للاتصال والتوجيه 2000: 07)** فمن خلال هذه المعلومات الدراسية والمهنية والاجتماعية ، تتشكل عند التلميذ صورة مبدئية وتقريبية حول ما ينتظره من فروع دراسية في الثانوية ، أو في الجامعة ونوع المهن التي قد تناسبه عند اتمام دراسته.

إن هذه المعلومات قد ترفع وتدعم مستوى الطموح الدراسي ، أوالمهني عند التلاميذ خاصة إذا تطابقت مع تصوراتهم و طموحاتهم المستقبلية ، أو إذا استطاعت خلق ميكانيزمات تحفيزية دافعة لمستوى طموحهم ، أو قد تهدف إلى تبصير التلميذ بمؤهلاته و قدراته ، و مدى تناسبها مع مستوى طموحه.

ويرى "حامد عبد السلام زهران" (أن المرشد النفسي يحتاج معلومات عن التلاميذ تتعلق بمستوى طموحه حتى يتمكن من توجيههم توجيها موضوعيا ، يراعى فيه هذا المستوى).**(حامد عبد السلام زهران 1984 : 156)**

فالإعلام المدرسي سلاح ذو حدين وعلى أساسه يتوقف مصير ملايين من التلاميذ والطلاب ، فالمصير المستقبلي الدراسي والمهني لهؤلاء التلاميذ متوقف على نوعية هذه المعلومات ، فإذا كانت صحيحة و دقيقة و هادفة ، ساعدت التلميذ على رسم صورة حقيقية لحاضره و مستقبله الدراسي و المهني ، انطلاقا من قرارات واعية ، واختيارات واقعية للبدائل المتاحة أمامه ، ومدى ملاءمتها لإمكانياته الدراسية و قدراته ، ومختلف نواحي النمو التي يمر بها الجسمية والنفسية والاجتماعية .

ويقترح "وليامسون"(Willianson) أحد أقطاب نظرية السمات والعوامل ، أو ما يعرف أحيانا بالإرشاد المباشر ، أو نظرية الإرشاد الممركز حول المرشد .<< أن يكون الإرشاد طريقا لتسهيل حاجة الإنسان إلى تحقيق هويته وكفاحة من أجل فهم ذاته ، والتعبيرعن طموحاته>>. **(هادي مشعان ربيع 2003: 67)**

ولقد اهتم "بارسون" (Parsons) أب التوجيه بعملية جمع المعلومات حول الدراسة و المهن و تعريفها ، وتحليلها و تصنيفها ، ثم تقديمها للطلاب للوقوف على حقيقة رغباتهم وميولهم و استعداداتهم ، و التي تساعدهم بدورها على الرفع من مستوى طموحهم ، ففهم الفرد لنفسه وما تمتلكه من قدرات و ميولات و طموحات ، هي من أهم العوامل على نجاحه وتوافقه الدراسي . فمن بين احتياجات التلاميذ و طلاب المرحلة الثانوية حسب "حامد عبد السلام زهران " مايلي:

1- يحتاج الشباب في هذه المرحلة إلى مساعدة في تحقيق مطالب النمو، واشباع الحاجات النفسية و الاجتماعية ، و منها الحاجة إلى التوجيه والإرشاد وهذا حق لهم .

2- ينتقل الطلاب من المرحلة الإعدادية إلى الثانوية ثم من مستوى المرحلة الثانوية إلى الجامعة و يحتاج الانتقال من مرحلة إلى أخرى خدمات خاصة في البرنامج. **(حامد عبد السلام زهران 1984 : 156)**

إن هذه المرحلة تمثل مرحلة الاختيار الدراسي و المهني ، و تصادف مرحلة نهاية المراهقة و بداية البلوغ ، حيث تعتبر مشكلة اختيار الدراسة والمهنة من أولى اهتمامات المراهق لذلك فإن **<<** تحديد ألوان الطموح للطالب على قدر كبير من الأهمية ، فيلزم تحديد أهدافه التعليمية و الثقافية و المهنية ، وتقدير ميوله و قدراته و استعداداته و امكانياته المختلفة لمتابعة السير إلى هذه الأهداف **>>.(محمد سيد فهمي 1997 : 175)** ويتم ذلك بمساعدة التلميذ على تحديد مستويات طموح واقعية، لكي لا يتعرض للفشل والإحباط من جراء مستويات الطموح الخيالية .

يتلقى التلاميذ اعلاما مدرسيا من طرف الموجهين حول مختلف الشعب والتخصصات الدراسية الجامعية وما ينتظرهم في حياتهم الدراسية والمهنية ، فالموجه يرشد التلاميذ إلى اختيار أفضل التخصصات الدراسية التي يمكن أن ينجحو فيها ، وتتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم و ميولهم و طموحاتهم ، و تحقق لهم التوافق النفسي والدراسي ، وذلك من خلال تعريفهم بقدراتهم ، و استعداداتهم و مؤهلاتهم ، وما تتطلبه التخصصات الدراسية من شروط محددة للالتحاق بها .

فمضمون الإعلام المدرسي الذي يقدم دوريا للتلاميذ من طرف الموجهين يتيح لهم حرية الاختيار ، واتخاذ القرار المناسب في كل مرحلة من مراحل العمر ، وفي كل مستوى دراسي . **<<** فالأخصائي النفسي يوجه الفرد بعد تحليله تحليلا دقيقا إلى الميدان الذي يتكيف فيه، وذلك عن طريق معرفة دوافع الفرد و ميوله وأهدافه و مستوى طموحه **>>.(عبد الرحمان العيسوي1997 : 187)**

فالمعلومات التي يزود بها الموجه التلاميذ لها أهمية بالغة في حياتهم. إذ يستطيع أن يعدل من طموحه وفق ما توفر لديه من معلومات، فكلما كانت هذه المعلومات صادقة ووافية ومناسبة لمستوى التلميذ وعمره استطاع هذا الأخير أن يستفيد منها في الرفع من مستوى طموحه الدراسي.

فالموجه يقوم بتزويد التلاميذ بالتخصصات الدراسية وشروط الالتحاق بها ، ومدة الدراسة فيها ، والشهادة التي تتخرج بها ، والمدارس والمعاهد التي تدرس فيها ، والمهن المرتبطة بها ، و من مميزات التعليم العالي في وقتنا الحالي :<< تنوع المدارس والكليات وتعدد الأقسام في الكلية الواحدة ، حيث نجد أن المعلومات المتعلقة بها جدا هامة بالنسبة لاختيار الطالب لنوع الدراسة التي تلائمه والتي يرغب فيها ، وتبدو أهمية هذه المعلومات عندما يكون الطالب على وشك الالتحاق بشعبة معينة في المرحلة الثانوية ، أو الالتحاق بإحدى الكليات الجامعية >>.**(عبد الحميد مرسي 1976 : 194)** فمن مهام الموجه تقديم المعلومات الضرورية حول الدراسة والمهن للتلاميذ والتي هم في حاجة ماسة إليها لتحديد مستوى طموحهم ومستقبلهم الدراسي .<< وتوفير المعلومات والبيانات التربوية والمهنية التي يحتاجها الطلاب بما يساعدهم على بيان مستقبلهم التربوي والمهني >>. **(محمد مصطفى زيدان - ب.س- 206)** ويؤكد "مقدم عبد الحفيظ " على أهمية المعلومات الدراسية والمهنية التي يجب أن يوفرها الموجه للتلاميذ ويقول في ذلك : << ينبغي على المرشد أن يكون ملما بجميع التخصصات الدراسية في التعليم الثانوي والجامعي ، و يجب أن يكون ملما بفرص الدخول فيها >> . **(مقدم عبد الحفيظ 1991 : 19)** و يضيف أن دور المرشد في تكوين مستوى طموح التلاميذ يتمثل فيما يوفره من لهم معلومات دراسية و مهنية ، ويحث بأنه: << ينبغي أن يكون للمرشد الكفاءة اللازمة في مساعدة الطلبة في توسيع أفقهم المتعلق بما بعد المرحلة الثانوية وهذا سواء في الفرص الدراسية أو المهنية >>. **(مقدم عبد الحفيظ 1991 : 19)**

4-4-العوامل الاجتماعية:

4-4-1-التنشئة الاجتماعية:

يعيش الإنسان في بيئة اجتماعية تؤثر فيه ويتأثر بها ، و تسمح له بتكوين علاقات اجتماعية متعددة بداية من علاقاته مع أفراد أسرته وانتهاء بالآخرين الذين يعيشون معه في الوسط الاجتماعي ، سواء كان ذلك في المدرسة ، أو في المصنع ، أو في أي مكان آخر ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم اكساب الإنسان السلوك الإنساني الذي يسمح له بالتصرف في مختلف المواقف الحياتية ، وتلازم التنشئة الاجتماعية الإنسان في جميع مراحل حياته ولكل مرحلة انمائية لها ما يقابلها من تنشئة اجتماعية ، لأن لها متطلباتها واحتياجاتها وخصائصها و مميزاتها و ظروفها ، فمرحلة الطفولة التي تتطلب اتصالا مع الوالدين حيث تقوم الأسرة بتعليم الطفل اللغة ، القيم ، العادات ، الاتجاهات ، ثم يتصل مع الرفاق ، وتختلف

هذه المرحلة عن مرحلة الطفولة الوسطى التي يتسع فيها مجال اتصال الأطفال مع بعضهم البعض أثناء تواجدهم في المدرسة ، وهذه بدورها تختلف عن مرحلة المراهقة التي يعيش فيها التلميذ ظروف معينة ، ثم يتصل مع بقية مؤسسات المجتمع. **<<** وتقوم بعملية التنشئة الإجتماعية مؤسسات ووكالات عديدة في الأسرة و المدرسة و جماعة الرفاق و دور العبادة ووسائل الإعلام و الثقافة بصفة عامة **>>.(حامد عبد السلام زهران1998 : 152)**

فالأسرة ومؤسسات المجتمع هي التي تقوم بالتشكيل الأساسي لشخصية الإنسان وصقلها بواسطة التطبيع الاجتماعي وفي اطار مفاهيم المجتمع .

<< الأسرة هي الحلقة الأولى في عملية التنشئة الاجتماعية ، والمكان الأول الذي يتلقي فيه الطفل عاداته و ميوله ، و أنماط السلوك والرغبات وكثيرا من الآراء **>>.(جليل وديع شكور 1989 : 72)**

ويرى"عباس محمود عوض " دور الأسرة هام في عملية التنشئة إذ يعتبر**<<** أن الأسرة أقوى سلاح يستخدمه المجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي **>>.(عباس محمود عوض 1986 : 334)**

فشخصية الإنسان ترتكز على ما يكتسبه من بيئته الاجتماعية ، أو ما يعرف بالتطبيع الاجتماعي ، أو الاندماج الاجتماعي ، والذي تعددت تعاريفه ، فعرفها "محمد مصطفى زيدان":

<<عملية التطبيع الاجتماعي هي عملية تشكيل أفراد إنسانيين ليندمجوا في الإطار العام للجماعة التي ولدوا فيها ، ويصبحوا أفراد متكيفين مع هذه الجماعة ، و أنماطها وقيمها **>>**.(**محمد مصطفى زيدان 1986 : 93)**

ويعرفها "محمود السيد أبو النيل" بأنها:**<<** الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة وخاصة من الوالدين، والمحيطين به، من أجل بناء شخصية عامة متوافقة **>>**.(**محمود السيد أبو النيل 1985 : 42)**

ويعرفها "عبد السلام زهران" **: <<** بأنها عملية تعلم و تعليم و تربية ، تقوم على التفاعل الاجتماعي ، وتهدف إلى اكتساب الفرد(طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا) سلوكا، ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة **>>.(حامد عبد السلام زهران 1984 : 303)**

نستنتج من هذا أن عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة تبدأ مع الفرد من طفولته حتى نهاية عمره. ويوجد اتجاهان يفسران عملية التنشئة الاجتماعية:

أ- نظرية التحليل النفسي: ترى أن للطفولة أثر على نمو الفرد كما يؤكد ذلك "ايركسون"

(Erikson) أن التنبؤات المبكرة من العمر تظهر آثارها على البروفيل السيكولوجي لكل من المراهقين والراشدين .

ب- نظرية التعلم الاجتماعي: ومن أقطابها "ميلر" و "دولار" (Miller & Dollard) و"سيزر" و"ماكوبي" (Sears & Mecoby) يرى أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك الاجتماعي يتشكل بواسطة قوانين الدعم المتمثلة في العقاب والثواب الخارجي.**(عبد الرحمان سيد سليمان 1997 : 15)**

ويذهب "ايركسون" 1956م(Erikson) إلى أن عملية التطبيع الاجتماعي تمر بثمانية مراحل وهي :

1- تعلم الثقة في مقابل عدم الثقة.
2- تعلم الذاتية أو الاستقلالية في مقابل الشعور بالعار.
3- تعلم المبادأة.
4- تعلم الاجتهاد في مقابل الشعور بالنقص .
5- تعلم الهوية في مقابل اضطرابات الهوية.
6- الصداقة الحميمة في مقابل العزلة.
7- تعلم الإنتاجية في مقابل الانغراق في الذات.
8- تعلم التكامل في مقابل اليأس.**(عبد الرحمان العيسوي (أ) - ب. س- 225)**

وتختلف أساليب التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر وحتى داخل نفس المجتمع الواحد، ومن ثقافة إلى أخرى، وحسب الفروق الفردية، على أن المجتمعات الإنسانية تشترك في بعض الأهداف العامة للتنشئة الاجتماعية منها:

غرس القيم الدينية ، والوطنية ، والإنسانية ، والوجدانية في الناشئة **<<** وتنمية الاستعدادات والقدرات ، والحس الخلقي لدى الفرد ، وتزويده بالقيم التي تعينه على تكييف سلوكاته مع الحياة الاجتماعية ، ومع المواقف الجديدة ، وتمكنه من تحقيق طموحاته المختلفة **>>.(بن عبدالله محمد- ب.س- 168)**

فالتنشئة الاجتماعية التي تقوم على أسس سليمة وسوية يكون النمو النفسي والاجتماعي للأطفال سريعا ، وأكثـر طموحا من الآخـرين ، ويسعون لبنـاء وحمل طموحات مجتمعهم**<<** يؤثر نموذج الحياة الاجتماعية ، وأشكال العلاقات بين أفراد الجماعة ، وما يشيع بينهم من عادات وتقاليد وقيم ، وما يعيشونه من نظم تنسق هذه العلاقات الاجتماعية في تشكيل

بعض الخصائص العامة للشخصية >>.**(عبد الرحمان سيد سليمان1997 :524)**

2-4-4 الإعلام:

يعتبر الإعلام وسيلة هامة في المجتمع الحديث لما يلعبه من دور في تبادل الأخبار ونقل المعلومات، ومن ثم في تقارب الشعوب، والاتصال فيما بينهما، وبفضله استطاع الإنسان أن يعرف ما يجري في العالم من تغيرات علمية، و ثقافية، وسياسية، واجتماعية، واقتصادية.

وتنقسم وسائل الإعلام إلى ثلاثة أنواع رئيسية المسموعة والمرئية والمقروءة ، ويختلف تأثير وأهمية كل وسيلة في عملية إحداث التغيير في سلوك الفرد والجماعة .

<< تستطيع وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة أن تساهم بدور فعال في أحداث ما يتطلع إليه المجتمع وينشده من تغيرات اجتماعية ، وثقافية ، وتكنولوجية ، بحيث تفرض على وكالات التطبيع الاجتماعي وظائف ، ومهام ، ومسؤوليات جديدة فيما يتعلق بنمو الطفل الاجتماعي >>.**(فيوليت فؤاد إبراهيم وعبد الرحمان سيد سليمان 2002 : 49)**

فالإعلام يزود الفرد بمعلومات متنوعة ، منها ماهو قديم ، و منها ماهو حاصل في الوقت الحاضر، ويساعد على بلورة المفاهيم الثقافية ، والاجتماعية ، والسياسية لدى الطفل .

<< كل هذه الوسائل تلعب دورا بارزا في تكوين شخصية الفرد وتطبيعه الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة >>.**(جليل وديع شكور 1989 : 92)**

فالطفل ينفتح على ما ينشر في الصحف ، ويسمع ما في الراديو، وما يشاهد في التلفزة من أخبار، وأفلام ، وأحداث ، ومعلومات ، وثقافات ، وأنماط حياتية ، ويتأثر بكل هذه الأشياء ويحاول أن يرفع من مستوى طموحه ، أو يعدله ، أو يشكل مستوى من الطموح الجديد في ضوء التغيرات الحاصلة في العالم ، فوسائل الإعلام عبارة عن محفز للفرد أوضاغطة له للسمو أو الخفض من طموحه .

فالصورة والصوت يؤثران في عقل الطفل ، ويجعلانه يطل على الجديد ، ويزوداه بالثقافة، وبالتالي تتعدد أمام التلميذ اختيارات متنوعة من بين المعلومة ، والأخبار، و المهن فما تقدمه وسائل الإعلام من نماذج ، يرغب فيها الطفل ، ويريد تقليدها تلقائيا ، تترك آثارها على طموحه بالسلب أم بالإيجاب << إن وسائل الإعلام تزود المرء بثقافة متنوعة ، تسمح له بحرية أكبر في عمليات الاختيار، مما يؤدي إلى تأثير مباشر في عملية التوجيه ، وبالتالي تأثير في طموح الأفراد ، وفي تنوع مستوياتهم >>.**(جليل وديع شكور 1989 :341)**

4-4-3 الجماعة المرجعية :

عرف الإنسان كلمة " الجماعة "منذ القدم حيث ارتبط معنى هذا المفهوم بعلاقته مع الآخرين ، من خلال تعاونه واشتراكه معهم في القيام بالكثير من الأعمال الجماعية نظرا لحاجته للآخرين ، و ذلك بسبب عجزه ، و عدم كفاية قدرته الذاتية على المحافظة على حياته ونسله و جنسه .

والتناول العلمي لمفهوم الجماعة انطلق من نظريات و دراسات علم النفس الاجتماعي و خاصة أعمال "دوركايم" عالم الاجتماع ، و "مظفر شريف"(M.Sherif) عالم النفس الأمريكي من أصل تركي ، و "لوين" (Lown) و "نيوكمب" (T.New Comb) و"كيرت ليفين" (Kurt Lewin) و"آلبوت" (Allport) وغيرهم ووصولا إلى أحد مؤسسي علم النفس الاجتماعي الحديث "كولي" (C.H. Cooley) << و يطلق لفظ الجماعة على أي تجمع يضم فردين أو أكثر >>.**(أرنوف ويتج - ب.س- : 315)**

و يعرفها "حامد عبد السلام زهران" :<< بأنها وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد بينهم تفاعل اجتماعي متبادل وعلاقة صريحة >>.**(حامد عبد السلام زهران 1984 :89)** فالطالب المراهق أكثر ميلا للانضمام إلى مجموعات طلابية ، و نوادي رياضية و علمية والجمعيات الطلابية والاجتماعية ، وغير ذلك من أوجه النشاط الاجتماعي والمدرسي ، ويرى المراهق أن الانتماء لجماعة ما ، والولاء لها بمثابة البديل الأساسي لجماعة الأسرة التي يرغب في الانفصال عنها تدريجيا ، والاستقلال عن تأثيراتها و سلطتها.

و تعدد الجماعات، من جماعات مدرسية إلى جماعة الفصل، إلى جماعة النشاط إلى جماعة الرفاق، إلى جماعة الحي، فالجماعة المدرسية هي عدد من التلاميذ لهم ميل مشترك إلى هواية واحدة، و يشتركون معا في نشاط معين لإشباع هذا الميل.

<< فإن تأثير الزملاء قد يستمر طويلا ، حيث ينتقل الأطفال في الأغلب معا من سنة إلى أخرى ، و يستمر اتصالهم ببعض سنوات عديدة >>.**(عبد الرحمان سيد سليمان 1997: 558)**

ومما لا شك فيه أن البيئة المدرسية تعتمد على جماعات مدرسية متنوعة منها جماعات الطلاب وجماعات النشاط وجماعات الفصل، و تشكل هذه الجماعات من أجل إشباع الحاجات النفسية للتلاميذ.<< فالجماعة ضرورة مدرسية بقدركونها أداة و وسيلة تعليمية >>.**(عدلي سليمان 1999 : 61)**

فالطالب أو التلميذ يعتقد أنه في حاجة ماسة إلى الغير، فينظم إلى جماعة من زملائه في

المدرسة ، أو في المجتمع ، و يندمج فيها و يصبح خاضعا لمعاييرها ، وتتأثر سلوكاته في مختلف المواقف بهذا الانتماء ، فالفرد في محاولته لتحقيق أهدافه يتبع سلوك الجماعة التي ينتمي إليها .

و يرى "كارترايت" و "زاندر" (Cartwright & Zanders) أن هناك أربعة عوامل أساسية مرتبطة بجاذبية الجماعة بالنسبة للفرد هي :

- العامل الأول: دافع العضو واحتياجاته، و خاصة حاجته إلى المكانة و الأمن.
- العامل الثاني: هو طبيعة الجماعة وأهدافها وبرامجها وحجمها و نمط التنظيم ومكانة الأعضاء والجماعة ووضعها في المجتمع.
- العامل الثالث: هو جاذبية الأعضاء.
- العامل الرابع : الجماعة ذاتها بإعتبارها وسيلة لإشباع احتياجات الفرد .(**ساوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي 1999 : 168)**
- تأثر مفاهيم و قيم واتجاهات الجماعة في الاختيارات التي يقوم بها التلميذ أوالطالب عندما يجد نفسه في المواقف المدرسية ، كاختيار التخصص الدراسي ، وفي المواقف الاجتماعية كاختيار نشاط معين ، وهذه الاختيارات ذات أهمية في حياة الطالب و يصعب الوصول إليها دون وجوده في جماعة ، لأن الطفل أميل أكثر لمسايرة زملائه و رفاقه ، و بعبارة أخرى **<<** فإن تأثيرالجماعة على سلوك الفرد في عدة جوانب ، منها أنها تؤثر على تكوين اتجاهات الفرد ، و كذلك على أسلوب اتجاهاته للمواقف الاجتماعية المختلفة ، كما تؤثر على درجة طموح الفرد **>>**.**(ساوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي 1999 : 191)**

فالجماعة التي ينتمي لها الطالب ومهما كان نوعها ، تقوم بدور الإطار المرجعي الذي منه يستمد الفرد معاييره ، و يستند إليه في تبرير مواقفه ، واتجاهاته ، و يفسر له ما يتلقاه أو ما يصدره من معلومات ، واستجابات ، و يعتبر "هيربرت هيمان" (H.Hyman) أول من استخدم مفهوم الجماعة المرجعية سنة 1942م في كتابه (سيكولوجية المكانة) أثناء بحثه عن الأطر المرجعية التي يصوغ الناس أنفسهم عليها ، و يصدرون سلوكاتهم عنها وعن الأشخاص المرجعيين الذين ينحدرون منهم.

ومن أهم الجماعات المرجعية هي :

* الجماعات العضوية : منها الجماعة الأولية كالأسرة ، والجماعة الثانوية كالنادي و المصنع.
* جماعة الانتماء: كجماعة السن، الجنس، الثقافة.

بما أن للجماعة المرجعية معايير محددة فإن المعيار يعرف: **<<** بأنه القاعدة السلوكية التي يقبل بها أفراد الجماعة ، بحيث يخضعون في سلوكهم ، و عملهم لما تحدده الجماعة **>>. (أحمد محمد عبد الخالق 2000 : 619)** فالطالب يساير جماعته في كل كبيرة و صغيرة ويتصرف وفق ما تمليه عليه علاقاته مع أفراد جماعته. **<<** فالمسايرة (Comformity) أو المجاراة هي التصرف طبقا لمعايير الجماعة، و آرائها و توقعاتها **>>.(سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي 1999 : 189)** وأول من تطرق لهذا الموضوع "مظفر شريف".

- ويذهب "ميلز" (Mills) إلى أن معايير الجماعة : **<<** عبارة عن أفكار في عقل الأعضاء حول ما يجب و ما لا يجب أن يقوم به عضو معين في ظروف محددة **>>. (سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي 1999 :189)**

و يرى "محمد مصطفى زيدان" أن الجماعات المرجعية تؤثر في سلوك الفرد بطريقتين رئيستين هما :

1- مستويات الطموح.

2- تحديد أنواع السلوك و أنماطه.(**محمد مصطفى زيدان1986 : 30)**

و يرى "جليل وديع شكور" أن الجماعة ضرورية للفرد، ذلك لجملة من الأسباب يتضح في القول التالي:**<<** من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يقوم به الفرد ضمن الجماعة تتضح فلسفة الحياة، وتطور لديه إمكانياته واتجاهاته ومستوى طموحه**>>.(جليل وديع شكور1989: 156)**

يمكن القول أن الجماعة مهمة في حياة الفرد ، و تشكل القاعدة الأساسية لتصرفاته وسلوكاته و مدركاته و دوافعه ، و بالتالي **<<** تزود الفرد بمجموعة من التوجيهات ، وتؤثر بمستوى طموحه ، فيتأثر بالتالي سلوكه و تصرفاته **>>.(جليل وديع شكور1989: 156)**

4-4-4- القدوة و المثل العليا :

يتأثرالطفل بمن يكبره سنا سواء في البيت ، أو في المدرسة ، أو في المجتمع كالمدرسين والسياسيين و الشعراء و الممثلين والدعاة و المطربين ، و يحاول أن يقلدهم في سلوكاتهم وتصرفاتهم و أفكارهم و يحاكيهم في نماذج شخصياتهم ، و تظل صورة أولئك الأشخاص راسخة في مخيلته إلى أن يصل إلى ما وصلوا إليه ، أو يفشل في ذلك ، أو ينصرف عنه . **<<** الطفل في بداية حياته يبحث عن مثال أو نموذج يتخذه قدوة و مثالا في دائرة الأسرة الضيقة **>>**.(**عبد الرحمان العيسوي(أ) - ب.س- 416)**

و كلما تقدم الطفل في العمر يتسع نطاق اتصالاته، و تزداد خبراته ، فتراه يحب المدرس ، أو المدرسة ، أو المدير ، و شخصيات أخرى فاعلة في المجتمع ، و التي تتمتع بمكانة مرموقة في أوساط المجتمع ، و تقوم بأدوار فعالة في خدمة المجتمع و الإنسانية فيعجب بهم ، و يطمح في أن يصبح مثلهم ، و يختار مثله الأعلى من بين الأشخاص الذين يتواجدون معه ، أو الذين قرأ عنهم أو شاهدهم في أفلام ، أو سمع عنهم في حكايات الآباء والأجداد والرفاق .<< فالمربي هوالمصدر الذي يعتبره الطفل النموذج الذي يستمد منه النواحي الثقافية والخلقية التي تساعد الطفل على أن يسلك السلوك السوي >>.(**عبد الباري محمد الباري داود 1996 : 42)**

فالطفل يتصور ذلك المثل الأعلى و يعتبره نموذجا للكمال والرفعة، و يجعله هدفا فيطمح أن يبلغه، و يصبوا إلى تحقيقه عن طريق الرفع من مستوى طموحه.<< فإن الكثيرمن المراهقين يهفون إلى التعرف على أصحاب الفكر ، والمشاهير سعيا لمعرفة نبوغهم، أو شهرتهم >>.(**يوسف ميخائيل أسعد (ب) - ب.س- 15)**

فمرحلة المراهقة << هي فترة الإعجاب بالشخصيات العظيمة ، و بالمثل العليا الاجتماعية التي تعيش بين ظهرانينا و بعيدا عنا >>.(**يوسف ميخائيل أسعد(ب)- ب.س- 86)** فالتلميذ المراهق يبحث عن مثل أعلى يقتدي به ، ويطمح أن يصبح مثله ، و يتبع خطواته ، و يسير وفق نهجه.

<< و يرى "لنوراس"1981م (Lowrence) أن الأطفال و المراهقين يميلون إلى الاهتمام برأي الأفراد الذين يملكون تأثيرا قويا عليهم ، و الذين يمكن تسميتهم الآخرون ذوو الأهمية في حياة الفرد ، و هم الوالدان و المعلمون و الأقران >>. **(فيوليت فؤاد إبراهيم وعبد الرحمان سيد سليمان 2002 :194)** فالتلميذ يتأثر أثناء تكوين و بناء مستوى طموحه بالشخصيات البارزة في المجتمع وخاصة تلك التي يراها ذات سمعة ، و اهتمام من الوالدين و المدرسين .

<< فالناس يؤمنون عادة بذوي المكانات الكبيرة ، و يتأثر الناس بالشخصيات المحبوبة >>. **(ساوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي 1999 :38)**

فمستوى طموح الفرد عبارة عن محصلة نهائية و مؤشرا على ما يحمله من مثل عليا التي اقتنع بها و على ما تلقاه من رعاية أسرية ، وتنشئة اجتماعية .

<< يعتبر مستوى الطموح لدى الأفراد مؤشرا أو مقياسا لشخصيتهم يساعد على فهم و كشف أساليب التنشئة لديهم ، ومعرفة المثل العليا التي أحاطت بهم و كان لها تأثير في تكوين شخصيتهم و مستوى طموحهم >>.**(محمد عبد المؤمن حسين – ب.س – 143)** فالقدوة لها

دور كبير في تدعيم ما اكتسبه الطفل من قيم واتجاهات، و تساعد الطفل على التعلم الاجتماعي. << والقدوة الصالحة إنما تتمثل في الأب والأم لأنهما هما اللذان يقع عليهما عيني الطفل وينطبع في ذهنه ما يجري في محيط أسرته >>.**(عبد الباري محمد الباري داود 1996 :96)**

و هنا تظهر مسؤولية الأسرة و أفراد المجتمع في اعتبارهم قدوة حية ماثلة أمام التلاميذ الذين يرفعون من مستويات طموحاتهم للاقتداء و محاكاة هؤلاء الذين يغرسون القيم النبيلة و الاتجاهات الإيجابية في المجتمع .

4-4-5- سوق العمل :

إن ما تتوفر عليه الحياة العملية من مهن و وظائف و أعمال، تعطي للتلميذ صورة واضحة و شاملة على مختلف المهن، سواء الزراعية، أو الصناعية، أو الإدارية، أو التكنولوجية، أو التعليمية، أو التجارية، وغيرها من المهن التي يشتمل عليها عالم الشغل. وكما تمكنه من ربط هذا المجال بما يتوفر عليه من إمكانيات و استعدادات و تطلعات مستقبلية و من خلالها يستطيع التمييز بين أفضلها و أهمها إليه ، من حيث المهن التي تجلب الشهرة ، أو البريق الاجتماعي ، أو الثراء ، أو المكانة الاجتماعية ؛ كما يتعرف على خصائص المهن وطبيعتها و مزاياها و خدماتها و شروط الالتحاق بها ، و المهارات و القدرات التي تتطلبها بالإضافة إلى عيوبها و صعوباتها ، و على ضوء ما يوجد في سوق العمل أو عالم الشغل يكتسب التلميذ ثقافة مهنية . << سوق العمل التي لها هي الأخرى متطلباتها و ظروفها التي تؤثر في الاختيار >>.**(كمال دسوقي 1984 : 348)** فالتلميذ يرى الوالدين و الآخرين يمارسون مهنا متعددة و متنوعة و بالتالي يستطيع أن يربط بين هذه المهن و التخصصات الدراسية الجامعية المستقبلية ، فيهيئ نفسه استعداد للالتحاق بإحداها ، و ذلك خلال الرفع من مستوى طموحه الدراسي ؛ << و هكذا نجد أنفسنا قبيل العشرين أمام جيل صغير يفكر في اختيار مهنة أو تعليم >>.**(أنور محمد الشرقاوي 1992 : 416)**

فتعرف التلميذ على ما يوجد في سوق العمل من مهن تجعله على علم عند تحديد مستوى طموحه ، و يأخذ في الحسبان تغيرات الحياة الحديثة التي استغنت عن بعض المهن و الحرف التي كانت أمل كل أسرة ، و استحدثت بعض الحرف و المهن التي تتطلبها الحضارة الحديثة .

ويقول "ساملر" (Samler)1966م :<< إن المستقبل يحمل بين طياته الكثير في عالم المهنة ، و من ذلك أن مهن الغد ستكون أكثر عددا و أكثر اختلافا عن مهن اليوم >>.**(حامد عبد السلام زهران 1998 : 427)**

فمن آثار التقدم العلمي والتكنولوجي على المهن وعالم الشغل ظهور مايسمى بالتخصص المهني الدقيق ، إن هذه الحالة سيكون لها أثر على مستوى طموح الفرد الذي يجد صعوبة في تحديد الطموح الذي يناسبه من بين المهن ، نظرا لتعدد المهن و تنوعها في عصرنا الحالي .

4-4-6- مواقف الحياة :

إن الفرد يعيش في بيئة اجتماعية يتأثر بها ، و أصبحت قضايا المجتمع و مشكلاته السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية تنعكس على المدرسة و على التلاميذ ، فيأتون إليها حاملين معهم هموم أسرهم و مجتمعهم ، كفشل أحد الإخوة في عمل ، أو دراسة ، أو هروب جار من المدرسة ،<< وذلك أن المراهق و المراهقة بطبيعتهما مرهفا الحس ، و شديدا التأثر بما حولهما ، و لما يتخيلانه ، و لقد يكون للواقع الفعلي الذي يقفان عليه تأثير معادل >>.(**يوسف ميخائيل أسعد(ب)- ب.س- 75)** فمن خلال المواقف التي يتعرض لها الفرد ، أو التي يعيشها مع أفراد أسرته ، أو رفاقه أو زملائه ، فيؤدي ذلك إلى التأثير في مستوى طموحه فقد يرتفع أو ينخفض تبعا لذلك .

فطموح التلميذ قد يرتفع خوفا من التعثر والفشل الذي لقاه أحد أفراد أسرته ، أو الآخرين الذين تربطهم علاقات اجتماعية معه ، أو أولئك الذين يسمع عنهم ، و قد ينتقص طموح التلميذ نتيجة تأثره بتلك المواقف الحياتية ، و يرى "جليل وديع شكور" أن :<< مستوى الطموح هو الذي يساعد التلميذ على التوافق في مختلف مراحل حياته >>.(**جليل وديع شكور1997 : 35)**

5- مستويات الطموح:

يميز الباحثون بين ثلاث مستويات للطموح هي:

5-1-المستوى الأول: الطموح الذي يعادل الإمكانيات:

في هذا المستوى يأتي مستوى الطموح بعد عملية الإدراك و التقييم التي يقدر بها الفرد إمكانياته واستعداداته ، ويقف على حقيقة مستواه ، و قدراته ، ثم يطمح مع ما يتناسب و يعادل قيمة هذه الإمكانيات ، أي أن بناء مستوى الطموح يسير وفق إمكانيات الفرد ، و يطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي . مثال ذلك التلميذ النجيب و المتفوق خلال سنة دراسية كاملة ويعزز ذلك بنجاحه في امتحان البكالوريا التجريبي ، و منه تكون له القدرة على تقدير إمكانياته تقديرا حقيقيا ، و من ثم يطمح في الإحراز على شهادة البكالوريا ، عكس التلميذ الذي لم يقدر مستواه الحقيقي ، والمتعثر في كل امتحانات السنة الدراسية ، و العاجز عن الحصول على نتائج جيدة في امتحان البكالوريا التجريبي ، و مع ذلك لا يقدر حقيقة إمكانياته ، و يطمح في

البكالوريا ، فهذا طموح غير سوي .

5-2-المستوى الثاني : الطموح الذي يقل عن الإمكانيات :

ففي هذا المستوى يملك التلميذ إمكانيات عالية و كبيرة ، لكنه لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها و يتناسب معها ، أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكانياته .و مثال ذلك التلميذ المتفوق في مناسبات مدرسية عديدة، لكنه لا يطمح في المشاركة في المسابقات الخارجية التي تجري بين مختلف المدارس، و يعبر هذا عن ضعف ثقته في نفسه، وفي نتائجه، يطلق على هذا النوع من الطموح، الطموح غير السوي.

5-3-المستوى الثالث : الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات :

هذا المستوى عكس المستوى السابق ، فمستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته ، أي هناك تناقض بين الطموح والإمكانيات ، ومثال ذلك التلميذ الراسب في جميع الامتحانات ويطمح في النجاح في البكالوريا ، وهذا ما يعرف بالطموح غير الواقعي أو غير السوي .

(سهير كامل أحمد 1999 : 191 و192)

6- قياس مستوى الطموح:

يقاس مستوى الطموح بثلاث طرق مختلفة في المنهج والوسائل، وهم على التوالي: (طريقة التجارب المعملية، طريقة المواقف الفعلية في الحياة، طريقة الاستبيان).**(كاميليا عبد الفتاح 1984 : 43)**

6-1- الطريقة التقليدية:

<u>6-1-1- طريقة التجارب المعملية :</u>

وتتكون هذه الطريقة من جهاز الاستخدام أو التجربة ، ومن الجداول الخاصة بتدوين الإجابات ، فبعدما يعرض الجهاز على الشخص مع تقديم شرح وافي لطريقة استخدامه (التعليمات) ، يمنح فرصة التجريب والعمل على الجهاز لعدة مرات ، وبعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها ، أو ماهو مستوى طموحه؟ وتدون إجابته هذه في الجداول المعدة لذلك ، ثم يشرع في الأداء الفعلي ، وبعد الانتهاء منه ، يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في هذا الأداء ، وتدون هذه الإجابة عن الدرجة المتوقعة ، وبعدها نعلمه بالدرجة الحقيقية التي حصل عليها فعلا ، وتكرر هذه العملية عدة مرات ، ومعنى هذا أن هناك ثلاث درجات هي :

* درجة الطموح: وتعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.

* درجة الأداء الفعلي: وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.
* درجة الحكم: وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

6-1-2- الاختلاف التحصيلي :

ويقصد به درجتي الفرق بين درجة الطموح ودرجة الحكم ، أو بين درجة التوقع ودرجة الأداء الحقيقي لنفس المحاولة ، ويحسب بطرح درجة الأداء المتوقع من درجة الانجاز الحقيقي أو التحصيلي ، فإذا كان الفرق بين الطموح والتحصيل ، أي أن التحصيل أعلى من الطموح ، يطلق عليه الفرق الموجب . بينما إذا كان الفرق بين الطموح والأداء التحصيلي سالبا أي أن الأداء التحصيلي أقل من الطموح أو الأداء المتوقع ، يطلق عليه الفرق السالب.

6-1-3-اختلاف الحكم :

ويعبرعن درجة الفرق بين درجة الأداء الفعلي ودرجة الحكم عليه، وتحسب هذه الدرجة بطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة ، فإذا كانت درجة الحكم أعلى من الأداء الفعلي سمي الفرق موجبا ، أما إذا كان الأداء الفعلي أعلى من درجة الحكم أطلق عليه الفرق السالب .

6-1-4- درجة الاختلاف الذاتي :

واستعملها "أيزنك" (H. Eysenck) واعتبرها دليلا على ذاتية المفحوص ، وهي تلك الدرجة التي يحصل عليها من إضافة اختلاف الحكم إلى اختلاف الهدف ، ودرجة الاختلاف الذاتي العالية تدل على أن الشخص يطمح في أشياء كثيرة ولكنه يسئ تقدير نجاحه.

6-1-5- معامل التذبذب: واستعمله كذلك " أيزنك " (H.J Eysenck) وهو عبارة عن ميل الشخص إلى تغيير مستوى طموحه بناء على نتائج كل محاولة في الاختبار ، وخاصة في المحاولات الخاطئة ، أو المحاولات التي لم يحقق فيها نجاحا كبيرا ، وتحسب معامل التذبذب عن طريق جمع التغيرات في مستوى الطموح خلال الاختبار.

6-1-6-معامل الاستجابة : إن نجاح الشخص أو فشله يدفع به إلى الرفع من مستوى طموحه في حالة النجاح ، و يخفضه في حالة الفشل ، وتعتبر هذه الاستجابة استجابة نمطية أحيانا يقابلها استجابة غير نمطية كارتفاع مستوى طموح الشخص بعد الفشل ، وانخفاضه بعد النجاح وتمثل نسبة الاستجابات النمطية معامل الاستجابة .

6-1-7- طبيعة الهدف :

وأشار إليها "لفين" (Lewin) ، و يفرق بين نوعين من الأهداف:

الهدف النموذجي: هو أقصى نتيجة أو درجة حققها الشخص في محاولة من محاولات الاختبار.

الهدف الفعلي : هو أقل درجة من الهدف السابق ووصل إليه الفرد في محاولات الاختبار .

مثال ذلك الرياضي (العداء) الذي حطم الرقم القياسي العالمي في عدة محاولات سابقة ، لكنه في إحدى المحاولات يجعل هدفه الحصول على الرتبة الأولى و بدون رقم قياسي ، فالرقم القياسي هدف نموذجي ، والحصول على المرتبة هدف فعلي ، وقد تتسع أو تضيق المسافة الفاصلة بين الهدفين .

6-1-8- النجاح والفشل :

أ / تجارب "هوب" (Hoppe) : يعتبر "هوب" أول من درس مستوى الطموح دراسة معملية مضبوطة ، فأعطى مفحوصيه عددا كبيرا من الأعمال ليؤدوها بطريقة حرة نسبيا ، فتوصل أن مستوى الطموح سوف يرتفع عقب النجاح ، وينخفض عقب الفشل ، وتقاس درجة النجاح أو الفشل بما يحصل عليه المفحوص من درجات ، وكذلك مدى اقترابه من المستوى الذي كان يطمح إليه .

ب/ تجارب "فليز"(Fales) : في تجاربها مع الأطفال في دور الحضانة ، والذين يؤدون نشاطات متعددة ، فلاحظت أن مستوى الطموح يرتفع عقب النجاح بسبب المدح والتشجيع وينخفض عقب الفشل بسبب انعدام التشجيع .

جـ/ تجارب "اندرسون"(Anderson) : على الأطفال الصغار الذين تقل أعمارهم عن ثماني سنوات ، توصل أن تقدير كمية النجاح والفشل ترفع أو تخفض من مستوى الطموح.

د / تجارب "جاكنات" (Jacknat) : أجرت تجاربها على ثلاثين طفلا مستعملة عشر متاهات متدرجة الصعوبة ، وتبين لها أنه كلما كان النجاح كبيرا كلما كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح ، وينخفض مستوى الطموح إذا كان الفشل كبيرا .

هـ/-تجارب "فاجانس" (Fajans) : درست النجاح والفشل بين الأطفال ، ووجدت أن الأطفال الإيجابيين أثناء فشلهم يقل نشاطهم ويتجهون إلى سلوك سلبي ، أما الأطفال السلبيين يتحركون نتيجة النجاح نحو نوع من السلوك النشيط .

6-1-9- درجة اختلاف الهدف ونسبة الإرجاع النموذجية للفشل والنجاح :

استخدم هذه الطريقة " فرانك " (Frank)، فدرجة اختلاف الهدف تعبر عن الاختلاف بين الأداء السابق والهدف التالي، و يكون إيجابيا أو سلبيا. أما نسبة الإرجاع النموذجية للفشل والنجاح، تمثل تلك الاستجابة لمستوى الطموح لتغييرات الأداء، أي أن الطموح يتغير وفق

درجة الأداء، فالهدف يرتفع بعد النجاح وينخفض بعد الفشل.

وجه الباحثون بعض الاعتراضات على طريقة قياس مستوى الطموح معمليا ، وأساس تلك الاعتراضات سوء فهم التعليمات من قبل المفحوص ، وهذا ما أكدته "جولد" 1941م(Gould) و "فستنجر" 1942م(Festinger) ودراسة "ايرفين" و "منتزر" 1942م (Irvin And Minitzer) وتبين أن الشخص الذي يسأل عما يتوقع أن يحصل عليه؟ يكون واقعيا ، و يحاول أن يحتفظ بطموحه ، أما الشخص الذي يسأل عما (يأمل) ؟ أو ماذا (يحب) ؟ يصبح خيالي وغير واقعي في أحداثه الكبيرة التي تتجاوز مستوى أدائه ، والنقد الثاني الذي يوجه للمقاييس المعملية أنها تعتمد على القدرة ، وعلى التدريب ، فالشخص الذي يمتلك قدرة معينة يكون أداءه أفضل و أكبر من الذي لا يمتلك هذه القدرة ، وهنا لا يتضح لنا مستوى الطموح جيدا.

والنقد الثالث يتمثل في أن المواقف الاصطناعية التجريبية خالية من الدافعية والإثارة وبالتالي قد لا تثير بعض الأشخاص ، ويكون أداؤهم ضعيفا ، ونحكم عليهم بضعف مستوى طموحهم ، وقد يكون على العكس من ذلك .

6-2- طريقة المواقف الفعلية في الحياة :

و فيها يطلب من المفحوصين تذكر أحداثا وقعت لهم في حياتهم تتراوح بين الإحباط الشديد و بين الإحباط العادي أوالحالة العادية ، وبعد ذلك يطلب من المفحوصين تقدير أثر الحدث على مستوى طموحهم في ضوء الدرجات التالية :

*رفعه لدرجة كبيرة .

*متوسطة.

*خفضه لدرجة بسيطة .

*كبيرة.

ومعنى هذا أن الأحداث ذات الإحباط الشديد تخفض من مستوى طموح الفرد ، والأحداث ذات الإحباط البسيط تؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح أكثر من خفضه ، والأحداث العادية تجعل مستوى الطموح يرتفع إلى أعلى .

والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم : 01

يمثل تبدلات مستوى الطموح الناتجة عن كل من الأنواع الثلاثة من الظروف.

تبدل مستوى الطموح			ظروف تحقيق الهدف
الارتفاع	لا شيء	الانخفاض	
33	38	66	1- إحباط تام.
95	15	15	2- إحباط يتبعه تحقيق الهدف.
121	17	03	3- سهولة تحقيق الهدف.

(كمال دسوقي 1984 : 203)

(لم تسلم هذه الطريقة من النقد باعتبار أن الأحداث والمواقف متغيرة)**(كاميليا عبد الفتاح 1984 :81)** حيث يمكن أن يكون الإنسان طموحا في أشياء و في مواقف معينة، وغير طموح في هذه الأشياء و في مواقف أخرى، وهذا لا يعبر عن مستوى طموح الشخص.

6-3- طريقة الاستبيان:

يتعذر على كثير من الباحثين إجراء التجارب المعملية أو تطبيق مواقف الحياة على مفحوصيهم الأمر الذي استدعى منهم التفكير في طريقة قياس أخرى تسهل لهم العمل وتوفر الوقت والجهد والدقة في النتائج ، لذلك تم اعتماد الاستبيان كأداة لقياس مستوى الطموح وعرفت هذه الأداة انتشارا في المجالات المهنية ، حيث توجد مجموعة من الأسئلة للعمال للتعبير عن طموحاتهم المهنية .

ونشير هنا إلى استبيان "رييزمان" 1953م(Reissman) واستبيان مستوى الطموح لـ "بيشو رانس" 1960م(Pichot ,P,Rennes) واستبيان مستوى الطموح لرائدة هذا الموضوع في الوطن العربي "كاميليا عبد الفتاح" 1960م الذي استخدمته في رسالتها للماجستير ويتكون من 79 سؤالا تقيس سبعة أبعاد هي :النظرة للحياة ، الاتجاه نحوالتفوق ، تحديد الأهداف والخطة ، الميل إلى الكفاح ، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ، المثابرة ، عدم الرضا بالوضع الحاضر(الحظ) .

كما نجد استبيانات عربية أخرى أقل شهرة من استبيان "كاميليا عبد الفتاح" مثل استبيان

"أحمد عزت راجح" الذي أعده لقياس مستوى الطموح عند طلاب الجامعات ، ويحتوي على 36 سؤالا واستبان "رسول خليل إبراهيم" 1984م ويتضمن 66 فقرة تقيس مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

ويعترف "فرانك" 1935م(Frank) (بصعوبة قياس مستوى الطموح)ً **(عبد الله بن طه الصافي - ب. س - 06)** وفي دراسات متعددة و بأدوات قياس مختلفة لمستوى الطموح ، تبين له **<<** أن الاستبيان يظهر اتجاهات الفرد في مختلف مواقف حياته ، لذلك فهو أقدر على كشف مستوى الطموح ، أما الاختبارات المعملية فإن العمل بها يتوقف على قدرة الفرد في أداء الاختبار أو التجربة ، وبذلك لا نستطيع الحكم بدقة على مستوى طموح الفرد عن طريق هذه الاختبارات **>>**.(**كاميليا عبد الفتاح 1984 : 126)**

7- أنواع الطموح:

7-1- الطموح الاجتماعي : لا شك أن طموحات الشعوب المتقدمة تختلف اختلافا جذريا عن طموحات الشعوب الفقيرة أو المتخلفة ، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح تتميز بمزيد من الرفاهية والرقي ، وهذا ما يراه "انجافيل" (Angeville) من **<<** أن ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة **>>**.**(جليل وديع شكور 1989 : 327)**

بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش ، فكلما تقدم المجتمع وازدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد ، ولا يختلف الحال كثيرا داخل المجتمع الواحد ، فمستويات طموحات أفراده تختلف من شخص إلى آخر ، ومن زمن إلى آخر ، ففي القريب كان الطلبة والآباء وأفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريس والتعليم والمحاماة والطب ، ولكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في مناحي الحياة ، فلا شك أن طموحات أفراد المجتمع تغيرت لظهورمهن جديدة ، وأعمال حديثة استهوت شباب اليوم

ونستطيع القول إن طموحات آبائنا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والتي سوف تختلف عن طموحات أبنائها، وهكذا دواليك. **<<** لعلنا لا نخطئ إذا قلنا أن ما انتهت إليه البيئات المتباينة من أوضاع إنما كان ذات يوم مجرد صور ذهنية ارتسمت في عقول أناس استشرفوا المستقبل ، وترسموا مثلا عليا ، وعكفوا على تحقيقها بكل ما أتوا من قدرة إبداعية ، فأحالوا بعض ما ترسموه إلى واقع حي نشاهده أمام أنظارنا اليوم ، كواقع قائم نابض بالحيوية والحياة على السواء **>>**.(**يوسف ميخائيل أسعد 1992 : 67)** إن التطور الذي عرفه العالم في مجال التقنية والعلم ترك آثارا حادة على المجتمعات و جعلها تطمح في تحقيق أهداف قابلة للتطبيق

فالمجتمعات النامية تطمح للحصول على مداخيل ، وموارد مالية ، وعلى الاكتفاء الذاتي والقضاء على العديد من المشاكل الاجتماعية التي تنهك كيان المجتمع ، بينما تطمح الشعوب المتقدمة في الحصول على الاطمئنان النفسي، وعلى الترف الثقافي والعلمي والتكنولوجي ، فمن أهم معالم التقدم العلمي والتكنولوجي : << زيادة التطلع إلى المستقبل والتخطيط له >>. **(حامد عبد السلام زهران 1998 : 36)** هذا إذا كانت المجتمعات تعيش في استقرار وسلام << وفي حالة عدم استقرار المجتمع الذي يعيش أزمات سياسية اقتصادية واجتماعية تؤدي بالأفراد إلى الشعور بمشاعر اليأس والاغتراب والإحساس بانعدام الطموحات أو زوالها >>.**(جمعة سيد يوسف(أ) 2001 : 146)**

ونعرج على مجتمعنا العربي الذي تعددت فيه المشكلات، من انحطاط القيم ، وتدهور القيمة الاقتصادية ، وانخفاض الإنتاجية ، وتدني في مستويات التعليم ، ومحاكاة القيم الغربية وشعور الأبناء بالاغتراب ، (و انخفاض في إنتاجية الإنسان العربي)، كما يرى الأستاذ "حامد عبد السلام زهران" .**(حامد عبد السلام زهران 1998 :39)** وهذا ما انعكس على طموحات الشعوب العربية التي أصبحت تنظر للمستقبل نظرة سلبية ، فالظروف الاقتصادية الصعبة والمتدنية التي تخضع لها الشعوب العربية لا تسمح للمواطن العربي في التفكير في طموحات تتجاوز هذا الأفق .

7-2-الطموح العائلي:

ويتمثل في ما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة المدى ، أو بعيدة المدى ، يشترك أعضاءها في بلورتها ، ويسعون لتحقيقها ، أو الوصول إليها على فترات زمنية متدرجة وحسب أهمية وحاجة العائلة لكل هدف أو تطلع ، ويختلف الطموح العائلي من أسرة إلى أخرى حسب حجم الأسرة ، ومدا خيلها ، والمستوى التعليمي والثقافي لأفرادها ، بالإضافة إلى مكان تواجدها في الريف أو المدينة ، في الأحياء الشعبية أو في الأحياء الراقية .

ومن أمثلة الطموح العائلي ، الطموح في تغيير سكن أفضل من السكن المتواجدين فيه أو الطموح في نجاح دراسي لأفرادها يتبعه نجاح مهني ، والالتحاق بأفضل المهن ، و الطموح في تغيير المكانة العائلية والاجتماعية للأسرة ، والطموح في الحصول على امتيازات اقتصادية واجتماعية ، والطموح في السفر أو التنقل .

7-3-الطموح الإنساني(العالمي):

ويعبر عن ما تطمح إليه الإنسانية بشكل عام مهما كان مكان تواجدها ، والذي يتمثل فيما تنادي

به الجمعيات الإقليمية والدولية ، الحكومية منها و المستقلة في تحسين وضعية الإنسان الصحية و الاقتصادية و النفسية والسياسية ، والداعية إلى توفير الغذاء و الأمن و السلام والعمل والعدل و المساواة و حرية الرأي ، وحق التصويت والتعليم ، بالإضافة إلى ما يطمح إليه البشر من حماية البيئة من التلوث، والقضاء على الحروب والنزاعات ، ونزع الأسلحة الفتاكة ، والتخفيف من حدة المجاعة ، والتقارب بين الشعوب ، و يعبر عن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية ، كمنظمة الصحة العالمية ، ومنظمة الزراعة والتغذية ، منظمة الثقافة والعلوم "اليونسكو" ، ومنظمة "اليونسيف" وغيرها من المنظمات التي تعمل على الوصول بالإنسان إلى سعادته ، ورفاهيته اجتماعيا ، و اقتصاديا، و نفسيا ، و صحيا.

7-4-الطموح الفردي:

هو ذاالا الطموح الخاص بشخص واحد ، سواء كان الطموح مدرسيا ، أو سياسيا ، أو مهنيا ، أو علميا ، أو رياضيا ، وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسبا من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته ، وقدراته ، ويتناسب مع واقعه و بيئته ، فهو حق مشروع لكل إنسان ، فترى الشخص الذي يطمح في عمل مستقر ، وآخر يطمح في حياة سعيدة والثالث يطمح في نجاح دراسي ، أومهني ، أوعلمي ،والرابع يطمح في الحصول على مكاسب علمية ، أورياضية ، أوسياسية ، أوحزبية ، أوعسكرية ، أواجتماعية ، أوثقافية أوتجارية وهكذا دواليالا .وهذا ما يذهب إليه "يونج" 1961م(Young) (أن وصول أي فرد للمراكز الاجتماعية يعود إلى توفره على قدر من الطموح).(**رشاد علي عبد العزيزموسى -ب.س - 201)**

8 ـ أشكال الطموح

8-1-الطموح الدراسي:

وهو الذي يتعلق بالحياة المدرسية ، وما يوجد فيها من تخصصات ومستويات دراسية ويبدأ هذا النوع من الطموح في السنوات الأولى من دراسة الطفل حيث يطمح في الانتقال من مستوى لآخر ، حتى يلتحق بالتعليم الثانوي ، فيطمح في تخصص دراسي يراه هاما وجذابا ويعمل على النجاح فيه ، وفي السنة الأخيرة من التعليم الثانوي يطمح في مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة ، ويصبح هذا الطموح المحرالا الأساسي لمواظبته ، واجتهاده للنجاح في امتحان الثانوية العامة (البكالوريا) لتحقيق أسمى طموح في حياة التلميذ المدرسية **<<** هذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ ، هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته**>>.(جليل وديع شكور 1989 : 333)**

8-2-الطموح المهني :

قد يتشكل هذا النوع من الطموح عند التلميذ في سنوات الدراسة ، أو بعد الانتهاء ، أو الخروج منها ، وقد يوجد لدى الشخص الذي لم يدرس بتاتا ، فكثير ما يطمح التلاميذ في مهن ويتعلقون بها ، و بمن يعملون فيها ، كطموح التلميذ في مهنة التعليم (أستاذ) . وفي بعض الحالات يبرز الطموح المهني إلا في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي أو الجامعي عندما يصل الفرد إلى مرحلة معينة من الموازنة بين الواقع والاستعدادات الشخصية.

8-3-الطموح السياسي :

ويشمل كل ما يتعلـق بالحياة السياسية والحزبية العامة لبـلد ما ، كطموح الأفـراد في تغيير النظام السياسي لبلادهم ، أو طموحهم في الفوز بانتخابات هامة ، أو طموحهم في قيادة البلاد ، أو طموحهم في تشكيل تحالفات وتكتلات سياسية ، أو حزبية ، أو طموحهم في مراكز سياسية هامة ، أو طموحهم في استصدار قوانين جديدة **<<** في هذا الشكل يحدد الطموح مسار الوطن وتحركه ضمن الأسرة الدولية **>>**.**(جليل وديع شكور 1989 : 326)** وقد يكون هذا النوع من الطموح جماعيا خاصا بمجموعة من الأشخاص ، أو فرديا خاصا بشخص واحد ، أو خاص بالمجتمع بأكمله .

8-4-الطموح الاقتصادي:

ويشير ذلك إلى الطمـوح الذي يتبناه شخصا ، أو مجموعة من الأشخاص ، أو مجتمع لتحسين وضعيتهم الاقتصادية حسب ما يرونه مناسبا لهم ، أو حسب مقارنة وضعيتهم مع وضعيات اقتصادية أخرى . مثال ذلك الطموح في مصادر مالية متعددة ، الطموح في كسب مالي جديد ، الطموح في أرباح تجارية ، الطموح في زيادة الإنتاج ، الطموح في تحسين وضعية البلاد الاقتصادية ، الطموح في الإصلاح الاقتصادي ، الطموح في تحسين المكانة الاقتصادية العالمية للبلد ، الطموح في البحث عن أسواق اقتصادية جديدة ، إلى غيرها من الطموحات والتطلعات الاقتصادية التي تعبر عن وضعية اقتصادية سيئة ، أو مريحة للفرد أو الجماعة . ويشكل الطموح الدراسي والطموح المهني والطموح الاقتصادي أهم الطموحات في حياة الفرد ، وربما يرجع تفوق وتقدم كثير من الأمم و الشعوب في العديد من الميادين الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية إلى وفرة وجودة ودقة منتوجاتها الذي ساهم فيه بلا شك مستوى الطموح المرتفع لأفرادها على اختلاف مستوياتهم.

خلاصة:

إن موضوع مستوى الطموح يعرف بعدة تعريفات أجمعت على أهميته النفسية والاجتماعية للإنسان ، وتحدده عوامل عديدة ، بعضها يتعلق بالنواحي النفسية الذاتية ، مثل النجاح والفشل و الثواب والعقاب و مفهوم الذات ، و بعضها الآخر يشير إلى العوامل الأسرية مثل طموح الأهل ، و حجم الأسرة ، و استقرارالأسرة ، و بعضها يتعلق بالعوامل المدرسية مثل المدرس ، و المنافسة ، و التحصيل الدراسي ، كما تحدده عوامل اجتماعية ، مثل سوق العمل ، و الإعلام والتنشئة الاجتماعية ، هذه العوامل سمحت بتنوع أنواع وأشكال مستوى الطموح من السياسي إلى الدراسي والمهني إلى الاجتماعي والعائلي والإنساني .

ويقاس مستوى الطموح بالتجارب المعملية أو بالاستبيان ، و يؤدي إلى نتائج متقاربة ، وإن كان الباحثين يفضلون طريقة الاستبيان . وهذا ما تم التطرق إليه في هذا الفصل.

القـــــسم الثـاني

الإطار التطبيقي للدراسـة الميدانية

الفصـل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- التذكير بفرضيات الدراسة.

3- حدود الدراسة.

4- أدوات القياس.

5- الدراسة الاستطلاعية.

6- عينة الدراسة.

7- إجراءات التطبيق.

8- الأساليب الإحصائية.

تمهيد:

إن الوقوف على النتائج النهائية للدراسة يتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة في الوصول إليها، فصحة نتائج أي دراسة أو خطئها يرجع في الأساس إلى الخطوات المنهجية المتبعة في ذلك، فوضوح المنهج ، وتجانس العينة ، وسلامة طرق تحديدها وحصرها، واختيار أدوات القياس المناسبة و مالها من صدق وثبات ، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية، وهذا ما حاول الطالب الباحث مراعاته وإتباعه في هذه الدراسة والتي سوف نعرضها في هذا الفصل.

1ـ منهج الدراسة:

تتطلب هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي من خلاله نصل إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، كما يحدد لنا الفروق بين عينة الدراسة في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي معتمدين في ذلك على وصف الظاهرة ، وتفسيرها بواسطة استخدام الأساليب الإحصائية بأشكالها المختلفة والمناسبة لطبيعة البحث.

2ـ التذكير بفرضيات الدراسة:

بناء على تساؤلات الدراسة وأهدافها صيغت الفرضيات على الشكل التالي:

2-1- لا توجد علاقة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضغط النفسي.

2-3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد والتلاميذ المعيدين في الضغط النفسي.

2-4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة وتلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في الضغط النفسي.

2-5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة في الضغط النفسي.

2-6- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي.

2-7- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد والتلاميذ المعيدين في مستوى الطموح الدراسي.

2-8- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تخصص علوم الطبيعة والحياة وتلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية في مستوى الطموح الدراسي.

2-9- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة في مستوى الطموح الدراسي.

3 ـ حدود الدراسة:

3-1- الحدود البشرية:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة والتي يبلغ عددها **400** تلميذا بواقع (138) ذكرا ، و (262) إناثا من شعبتي علوم الطبيعة والحياة بواقع (157) تلميذا و(243) تلميذا من شعبة الآداب والعلوم الإنسانية ، ويمثل أفراد العينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين بالعام الدراسي 2004/2003م .ويتوزع التلاميذ على شعبتي الآداب والعلوم الإنسانية وعلوم الطبيعة والحياة كما تحدد الدراسة بالمتغيرات المدروسة و المقاسة بالمقاييس النفسية المستخدمة في هذه الدراسة.

3-2 الحدود المكانية:

تتحدد الدراسة بالمنطقة المقامة فيها وهي ولاية الأغواط حيث تتواجد عينة الدراسة بثانويات التعليم الثانوي العام والثانويات المتعددة التخصصات والمتواجدة بالمناطق الحضرية بواقع(224) تلميذا والمناطق الريفية بواقع(176) تلميذا.

والجدول التالي يوضح الثانويات التي طبقت فيها الدراسة.

جدول رقم : 02

يوضح الثانويات التي طبقت فيها الدراسة

الرقم	اسم الثانويات	نظام التعليم	نوع المنطقة	الموقع (مكان تواجدها)
01	ثانويـة العقيـد محمـد شعباني	تعليم ثانوي عام	حضرية	الواحات الجنوبية بمدينة الأغواط
02	ثانوية الإمام الغزالي	//	//	وسط مدينة الأغواط
03	ثانوية أول نوفمبر	//	//	شمال شرق مدينة الأغواط
04	ثانوية طالبي الصادق	//	//	الواحات الشمالية بمدينة الأغواط
05	ثانوية الحاج عيسى	//	//	وسط غرب مدينة الأغواط
06	ثانوية حاسي الدلاعة	//	ريفـية	جنوب الولاية
07	ثانوية سيدي مخلوف	//	//	شرق الولاية
08	ثانوية تاجموت	//	//	شمال غرب الولاية
09	ثانوية قصر الحيران	متعددة التخصصات	//	جنوب شرق الولاية

3-3- الحدود الزمانية:

شرع في هذه البحث ابتداء من شهر ديسمبر 2003م وانتهى في شهرديسمبر 2004م وعليـه تتحدد هذا البحث ونتائجه بالفترة الزمانية التي أجري فيها.

4- أدوات القياس :

نظرا لعدم وجود مقاييس جزائرية - في حدود علم الباحث - تقيس كل مـن الـضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي ، قام الطالب الباحث ببناء وتصميم استبيانين لقياس متغيرات الدراسة واستخدمهما في دراسته الحالية، أولهما يقيس الضغط النفسي ، وثانيهما يقيس مـستوى الطموح الدراسي.

1-4- الخطوات العامة لبناء أدوات القياس :

توصل الطالب الباحث إلى بناء أدوات لقياس متغيرات الدراسة بعدما اتبع الخطوات التالية:

أ- تحليل انطباعات تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي التي يصرحون بها في نهاية السنة الدراسية- قبل البكالوريا- وذلك في إجاباتهم عن سؤال مصالح التوجيه المدرسي الذي يخص الظروف الدراسية والاجتماعية التي مروا بها ، وكذا ما يتوقعونه من آفاق مستقبلية.

ب- أجرى الطالب الباحث مناقشات مستفيضة مع بعض أساتذة علـم الـنفس مـن مختلـف جامعات الوطن، لتحديد أهم الأبعاد التي يجب أن تكون ضمن المقـاييس المـراد بناءهـا المتعلقة بالموضوع محل الدراسة.

جـ- اطلع الطالب الباحث على ما توفر له من دراسات سيكولوجية وأدب سيكولوجي وإطـار نظري متصل بصفة مباشرة أو غير مباشرة بمتغيرات الدراسة.

د- استفاد الطالب الباحث من الاطلاع على بعض المقاييس النفسية- الأجنبية والعربية- التـي تطرقت لقياس الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي من جميع الأبعاد ، أو من بعد واحـد وهذا للتعرف والوقوف على من سبقه من الباحثين الذين أعدوا مقاييس أو قاموا بنقل أو تعريب بعض المقاييس الأجنبية وتقنينها على بيئات عربية.

هـ- ـ الإطلاع على المصادر المختصة في كيفية بناء الاختبارات النفسية .

4-2- استبيان الضغط النفسي :

4-2-1- توزيع الاستبيان :

يتكون هذا الاستبيان في صيغته النهائية من **66** بندا تقيس ستة أبعاد ، كل بعد يتضمن عددا معينا من البنود ، و الأبعاد هي :

- بعد ضغط الوالدين و الأسرة : و يتضمن ثلاثة عشرة **13** بندا .
- بعد ضغط المدرسة : و يتضمن ستة عشرة **16** بندا .
- بعد ضغط الزملاء : و يتضمن سبعة **07** بنود .
- بعد ضغط المراجعة (المذاكرة) : يحتوي على ثمانية **08** بنود .
- بعد ضغط الامتحانات : و يشمل على تسعة **09** بنود .
- بعد ضغط أحداث الحياة : و يتكون من ثلاثة عشرة **13** بندا .

والجدول التالي يوضح توزيع البنود على الأبعاد لاستبيان الضغط النفسي.

جدول رقم: 03

يوضح توزيع البنود على الأبعاد لاستبيان الضغط النفسي

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
01	ضغط الوالدين	01-07-13-19-25-31-37-43-48-52-55-58-61.	13
02	ضغط المدرسة	02-08-14-20-26-32-38-44-49-53-56-59-62-64-65-66.	16
03	ضغط الزملاء	03-09-15-21-27-33-39	07
04	ضغط المراجعة	04-10-16-22-28-34-40-45	08
05	ضغط الامتحانات	05-11-17-23-29-35-41-46-50.	09
06	ضغط أحداث الحياة	56-12-18-24-30-36-42-47-51-54-57-60-63.	13

4-2-2- مصادر استبيان الضغط النفسي:

اعتمد الطالب الباحث في وضع بنود الاستبيان ، الاطلاع على عدد من المقاييس النفسية و ذلك بغرض الوصول إلى أداة سيكوميترية ، يتناسب استخدامها مع تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ، وأهم الاختبارات والمقاييس التي تم الرجوع إليها في بناء استبيان الدراسة الحالية هي :

1- المقاييس المنشورة في كتاب (المرجع في مقاييس الشخصية) للباحث الكويتي "بدر محمد الأنصاري" ، و المقاييس هي :

* قائمة بيك للاكتئاب (Beck De Pression Inventory) والمعروفة باسم: (BDII) من إعداد " بيك " و " سيتر" 1993م(Beck & Steer) وعربها "أحمد محمد عبد الخالق" سنة1996م والصورة الكويتية من إعداد "بدر محمد الأنصاري" 1997م وتتكون القائمة من 21 بندا **(بدر محمدالأنصاري2002:200).**

* مقياس بيك لليأس (H. B. S) من إعداد "بيك" و زملائه 1974م (Beck& Weissman ; Lester, Tredler) يحتوي على **20** بندا و قام بتعريبه "بدر محمد الأنصاري" . **(بدر محمدالأنصاري2002:248)**

* مقياس التوجه نحو الحياة : (life Orientation Test) و المعروف اختصارا(LOT) أعده كل من " شاير" – " كافر"1985م(Scheier & Carver) عدد بنوده عشرة (10) عربه "بدر محمد الأنصاري" . (**بدر محمدالأنصاري2002:312**).

* استخبار الحالات الثمانية(ASQ) الصيغة (أ) - (Eight State Questionnaire) من إعداد : جيمس ب .كوران" ، "ريموند" ب، "كاتل" 1968م (J.P. Curran , R,B Cattel) تعريب "عبد الغفار الدماطي" و"أحمد محمد عبد الخالق" 1989م وأعد الصورة الكويتية "بدر محمد الأنصاري" 1999م ، ويحتوي على **96** بندا ، وخصص **12** بندا لقياس الحالة الثانية المتعلقة بالانعصاب (Stress). (**بدر محمدالأنصاري2002:447**).

* قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: The (Neo – Ffi-S) personality Inventory) من إعداد "كوستا" و "ماكري" 1992م (Costa & Mc Crae) و قام بتعريبه "بدر محمد الأنصاري" 1997م. ويحتوي **60** بندا ، ويشتمل على خمسة مقاييس فرعية ، ويضم كل مقياس **12** عبارة ، فالعامل الأول أو المقياس الأول وهو العصابية ويحتوي على ستة سمات منها : الانعصاب (Stress) والقابلية للانجراح (Vulneralility)ويقصد بها عدم قدر الفرد على تحمل الضغوط وبالتالي يشعر الفرد بالعجز واليأس والاتكال. (**بدر محمدالأنصاري2002:712**).

2- واستفاد الطالب الباحث كذلك من الاطلاع على مقياس عمليات تحمل الضغوط (Coping Processes Scale) لصاحبه "لطفي عبد الباسط إبراهيم" من جامعة المنوفية -مصر- ويحتوي على **42** بندا.(**إبراهيم لطفي عبد الباسط – ب.س- : 01**)

3- كما استعرض الطالب الباحث عددا من المقاييس النفسية المنشورة في كتاب (الضغط النفسي ـ مفهومه ، تشخيصه ، طرق علاجه ، ومقاومته ـ) "عبد الرحمن بن سليمان الطريري" وهذه المقاييس هي :

* مقياس المؤشرات السلوكية الدالة على الضغط النفسي والذي يحتوي على **20** بندا تتناول أنماطا سلوكية من مثل السرعة ، والعجلة في عمل الأشياء ، وإنجاز المهمات ، فقدان الصبر وعدم الانتظار. (**عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 29 و 30**) .

* قائمة "هوبكنز" لأغراض الضغط (Hopkins Sypmtom Checklist) وتتكون من **43** بندا وتهدف القائمة إلى حصر ما يتعرض له الفرد من آثار كنتيجة محتملة للمواقف الضاغطة.

*مجموعة من العناصر التي من الممكن أن تحدث للفرد ضغطا من إعداد "عبد الرحمان بن

سليمان الطريري" وتضم ثمانية مجالات كبرى بمجموع **64** بندا ، وأهم المجالات التي تتناسب مع دراستنا ما يلي :

أ – مجال ظروف الحياة : ويتمثل في ظروف السكن السيئة .

ب- مجال العلاقات الاجتماعية: ويتمثل في قلة الأصدقاء ، والشعور بالوحدة والشعور بالإهمال من قبل الآخرين ، وعدم محبتهم .

ج – مجال العائلة : وتتمثل في التدخلات المستمرة لأفراد الأسرة في شؤون الفرد الخاصة كذا الشعور برفض العائلة للفرد ، والاهتمام بشؤون أفراد العائلة.

* مقياس مصادر وأسباب الضغط في مجال العمل وغيره من المجالات من إعداد "عبد الرحمن بن سليمان الطريري" ويتكون من **79** بندا وتغطي هذه البنود ضغط الأسرة، والعمل والزملاء ، وأحداث الحياة .

(عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 93 و 94).

4- كما استفاد الطالب الباحث من الاطلاع على بعض المقاييس المنشورة في كتاب (القلق وإدارة الضغوط النفسية) " فاروق السيد عثمان" وهي :

* مقياس مصادر الضغط لكل من :

- "طلعت منصور" و" فيولا الببلاوي" 1989م ويشمل على ضغط إدارة الوقت وضغوطات عبء المهنة.(**فاروق السيد عثمان 2001: 97)**

- مقياس "هول" و "ليندي" 1978م ويشمل على ضغط نقص التأثير الأسري، وضغط الأخطار والكوارث ، وضغط النقص و الضياع الأسري ، وضغوط التنافس. (**فاروق السيد عثمان 2001: 134).**

- مقياس "دافيد فونتانا" 1989م (David Fontana) ومن بين مصادر الضغوط التي يشملها هي : ضغوط عدم الاستقرار، وفقدان الأمن ، ضغوط فقدان التأييد من الزملاء ضغوط العمل وضغوط الوقت ، ضغوط لأسباب عائلية ، ضغوط لأسباب بيئية .(**فاروق السيد عثمان 2001: 134)**

* مقياس الإنهاك النفسي (Burnout)هذا المقياس وضعته في الأصل "كريستينا مالاس" و "سوزان جاكسون" 1976م(. Chrisstina ; M Susan ,J) و أعد "فاروق السيد عثمان" صورته العربية ويتكون المقياس من **25**عبارة.(**فاروق السيد عثمان 2001: 135)**

5- واستفاد الطالب الباحث كذلك من الاطلاع على بعض المقاييس المنشورة في كتاب

(ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها) لـ "علي عسكر" وهي :

- مقياس أحداث الحياة لـ "توماس هولمز" و"ريتشارد ري"1967م (Holmes&Rahe) ويتكون من 43 حدثا حياتيا ويعرف كذلك هذا المقياس بمقياس التوافق الاجتماعي.**(علي عسكر 2000 : 73و74)**

ونفس المـقيـاس منشـور في صـورته الأصـلية في كتـاب(Stress) للعـالم (Jean Ben Jamin Stora) يعرف بسلم :(-Holmes et Rahe – Echelle) 1967م.

(Jean Ben Jamin Stora 1991 : 29)

6- واستفاد الطالب الباحث من بعض الكتب التي تناولت كيفية بناء المقاييس النفسية منها :

- كتاب (القياس النفسي ـ بين النظرية والتطبيق ـ) لـ "سعد عبد الرحمن" **(سعد عبد الرحمن 1998 : 198)**

- كتاب (قياس الشخصية) لـ "محمد شحاتة ربيع".**(محمد شحاتة ربيع 2000: 131).**

- كتاب(التقويم النفسي) لكل من "فؤاد أبو حطب" ، و"سيد أحمد عثمان" ، و"آمال صادق".

(فؤاد أبو حطب و سيد أحمد عثمان و آمال صادق 1999 : 77)

- كتاب (الإحصاء و القياس النفسي والتربوي) "مقدم عبد الحفيظ".**(مقدم عبد الحفيظ 1993: من ص124 إلى ص137)**

<u>3-2-4 خطوات إعداد استبيان الضغط النفسي:</u>

1/ بعد الإطلاع على ما توفر لنا من تراث سيكولوجي، قام الطالب الباحث بإعداد بنود أولية تتكون من 22 بندا وعرضها على الأستاذ المشرف ، وبعد مناقشات عديدة معه ومع عدد من أساتذة علم النفس بجامعة ورقلة.(إبراهيم حريزي، الطاهر سعد الله، بن زاهي منصور، شايب ساسي أبي مولود عبد الفتاح) تم تعديل بعض البنود وحذف بعضها ، وطلب من الطالب الباحث إضافة بنود أخرى .

2/ وبناءا على توجيهات السادة الأساتذة ، أضاف الطالب الباحث بنودا أخرى حتى وصل الاستبيان إلى 67 بندا، وعرضهم مرة ثانية على الأستاذ المشرف وأستاذ الإحصاء بجامعة ورقلة(بن زاهي منصور) وقد أسفر هذا العرض على موافقتهم على الاستبيان ، وأوصوا الباحث بتغيير بدائل الأجوبة من ثنائية إلى ثلاثية لتستجيب لطبيعة البحث .

3/ بعد الفراغ من إعداد الاستبيان وتعليماته رتبت بنوده بحيث تمت كتابة :البند الأول من البعد

الأول في الرتبة الأولى ثم البند الأول من البعد الثاني في الرتبة الثانية ثم البند الأول من البعد الثالث في الرتبة الثالثة ثم البند الأول من البعد الرابع في الرتبة الرابعة ثم البند الأول من البعد الخامس في الرتبة الخامسة ثم البند الأول من البعد السادس في الرتبة السادسة ، وهكذا مع بقية البنود بنفس الترتيب إلى نهاية البند الأخير من الاستبيان.

4/ بعد إعداد الصيغة النهائية قدم الاستبيان للسادة الأساتذة لتحكيمه .

5/ إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدق وثبات الاستبيان.

4-2-4 طريقة الإجابة :

تكون الإجابة على عبارات الاستبيان متدرجة على متصل من ثلاث خيارات تمثل بدائل الأجوبة هي : تنطبق عليّ دائما ، تنطبق عليّ أحيانا ، لا تنطبق عليّ أبدا.

- فالخيار الأول (تنطبق عليّ دائما) يشير إلى الموافقة المطلقة على البنود يعني أن العبارات تتفق مع شخصية المبحوث وتدل على أن التلميذ يشعر بضغط نفسي عال.
- أما الخيار الثاني للإجابة (تنطبق عليّ أحيانا) تعبر عن عدم القبول المطلق للعبارة أو الرفض المطلق لها أي أنها تنطبق على المبحوث بدرجة متوسطة ومعنى هذا أن التلميذ يشعر بضغط نفسي متوسط .
- أما الخيار الثالث والأخير (لا تنطبق عليّ أبدا) فيشير إلى الرفض المطلق للعبارات ومعناه أن البنود لا تتفق مع شخصية المبحوث وهي تعبر عن ضغط نفسي منخفض يشعر به التلميذ .

وتتم طريقة الإجابة بوضع علامة (×) أمام البند وفي الخانة التي يراها تناسبها حسب رأيه وهذا بعدما يقرأ التعليمات المكتوبة في الصفحة الأولى من الاستبيان وتسجيل بياناته الشخصية. يطبق الاستبيان جماعيا أو فرديا والمجال الزمني لتطبيقه مفتوح. ويتكون الاستبيان من أربعة صفحات، صفحة مخصصة للبيانات الشخصية والتعليمات و ثلاثة صفحات للبنود. و يتطلب الاستبيان أن يكون التلميذ في القسم النهائي من التعليم الثانوي.

5-2-4 تقدير الدرجات : يتم تقدير الدرجات على النحو التالي:

- البديل الأول: (تنطبق عليّ دائما) يقدر بثلاثة درجات (**03**) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

- البديل الثاني : (تنطبق عليّ أحيانا) يقدر بدرجتين (**02**) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

- البديل الثالث : (لا تنطبق عليّ أبدا) يقدر بدرجة واحدة (**01**) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

<u>4-2-6 تفسير الدرجات</u>**:** تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود الاستبيان ، فالدرجة (**198**) تشير إلى الدرجة المرتفعة، والدرجة (**132**) تشير إلى الدرجة المتوسطة والدرجة (**66**) تشير إلى الدرجة المنخفضة . وتفسر درجات المبحوث على الاستبيان إلى ثلاثة مستويات ، عالية ، متوسطة ، منخفضة ، وهذا على النحو التالي :

جدول رقم :04

يبين تفسير درجات استبيان الضغط النفسي

الدرجـــات	الفئة (الدرجة)	المستوى
	66 - 110	ضعيــف
	111 - 155	متوســط
	156 - 200	عــال
عدد البنـــــــــــــــود 66		

4-3 استبيان مستوى الطموح الدراسي:

<u>4-3-1 توزيع الاستبيان</u>**:** يتكون هذا الاستبيان في صورته النهائية من **62** بندا تقيس أربعة أبعاد كل بعد يتضمن عددا معينا من البنود ، والأبعاد هي :

- بعد النظرة للدراسة الثانوية (النظرة الحالية) **:** ويحتوي على **12** بندا.
- بعد النظرة للتفوق الدراسي : ويشمل على **17** بندا.
- بعد النظرة للدراسة الجامعية (النظرة المستقبلية): ويتضمن من **14** بندا.
- بعد النظرة للحياة : ويتكون من **19** بندا

والجدول التالي يوضح توزيع البنود على الأبعاد.

جدول رقم :05

يوضح توزيع البنود على الأبعاد لاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الرقم	الأبعـــاد	رقم البنود	عدد البنود
01	النظرة للدراسة الثانوية	-29-25-21-17-13-09-05-01 45-41-37-33	12
02	النظرة للتفوق الدراسي	-30-26-22-18-14-10-06-02 59-57-55-52-49-46-42-38-34	17
03	النظرة للدراسة الجامعية	-31-27-23-19-15-11-07-03 53-50-47-43-39-35	14
04	النظرة للحياة	-32-28-24-20-16-12-08-04 -58-56-54-51-48-44-40-36 62-61-60	19
عدد البنـــــــــــــــــود 62			

<u>4-3-2 مصادر استبيان مستوى الطموح الدراسي:</u>

أعد الطالب الباحث هذا الاستبيان معتمدا على ما اطلع عليه من مقاييس نفسية وهذا من أجل بناء أداة قياس جزائرية تراعي خصوصيات البيئة المحلية، وتتناسب مع تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ، ومن أهم الاختبارات والمقاييس النفسية التي استفاد منها الطالب الباحث في وضع هذا الاستبيان ما يلي :

1/ مقياس مستوى الطموح للباحث "إبراهيم خليل رسول" 1984م ويحتوي على **66** فقرة لقياس مستوى الطموح لدى الطلبة العراقيين .(**سعدون سلمان نجم الحلبوب وأخرون 2002 : 338)**

2/ الاطلاع على ما نشر من وصف وطريقة تصحيح لاستبيان مستوى الطموح "كاميليا عبد الفتاح" 1971م خاصة ما جاء في كتابها (مستوى الطموح والشخصية) والذي يتعلق بهذا الجانب. ويحتوي الاستبيان على **79** سؤالا مصنفة في سبع سمات رئيسية وضع لكل منها عشر أسئلة ماعدا السمة الرابعة فقد وضعت لها صاحبة الاستبيان تسعة **09** أسئلة والسمات هي : النظرة للحياة يرمز لها بالحرف (ن) ، الاتجاه نحو التفوق ويرمز لها بالحرف (ت) ،تحديد

الأهداف و الخطة ويرمز لها بالحرف(هـ) ، الميل إلى الكفاح (ك) ، تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس(س)،المثابرة(م)،الرضى بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ(ح).(**كاميليا عبد الفتاح 1984 : 82 و83)**

3/ كما اطلع الطالب الباحث على استبيان الحاجات النفسية للشباب لصاحبه "أنور محمد الشرقاوي" 1984م المنشور في كتابه المعنون (سيكولوجية التعليم) ويتكون هذا الاستبيان من 45 عبارة تقع تحت خمسة حاجات هي:

الحاجة إلى إشباع النواحي الاقتصادية ، الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين ، الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات ، الحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية ، الحاجة إلى الثقافة والمعرفة.(**أنور محمد الشرقاوي 1987 : 225)**

4/ واستعرض الطالب الباحث مقياس القيم والاتجاهات الذي وضعه كل من "آلبورت - فيرنون لندزي" 1951م(Allport , G.W , Vernon , P. E Lindrey **)** والمنشور في كتاب (علم النفس الاجتماعي) ويتكون هذا الاستبيان في طبعته الثانية من جزئين ، الجزء الأول يتكون من30 سؤالا ، والجزء الثاني يضم 15 سؤالا ، ويهدف هذا المقياس إلى قياس ست قيم هي: القيمة النظرية ، والقيمة الاقتصادية ، والقيمة الجمالية ، والقيمة الاجتماعية ، والقيمة السياسية والقيمة الدينية.(**توفيق مرعي و أحمد بلقيس 1984 :236)**

5/ استفاد الطالب الباحث من كتب القياس النفسي وخاصة تلك المتعلقة بكيفية بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية **(انظر ص 154).**

3-3-4 خطوات إعداد استبيان مستوى الطموح الدراسي:

1/ بعدما استفاد الطالب الباحث من مطالعته للتراث السيكولوجي واستعراض المقاييس النفسية صمم استبيانا أوليا يتكون من 32 بندا وعرضه على الأستاذ المشرف وعلى أستاذين من أساتذة علم النفس بجامعة ورقلة(بن زاهي منصور، شايب ساسي) حيث تم تعديل بعض البنود التي لا تتناسب مع مستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وطلب من الطالب الباحث إضافة بنود أخرى.

2/ واصل الطالب الباحث مطالعاته واطلاعه على المراجع المتصلة بالموضوع وتوصل إلى إضافة عدد من البنود حتى وصل استبيان إلى 62 بندا ، وعرضه مرة ثانية على الأستاذ المشرف الذي أبدى موافقته عليه وطلب من الطالب الباحث تقليص بدائل الأجوبة من خماسية إلى ثلاثية.

3/ بعد الانتهاء من بناء الاستبيان وتعليماته ومفتاح التصحيح رتبت بنوده بطريقة تسمح للمفحوص الاستجابة بتدرج على كل بند من بنود أي بعُد ، بحيث تمت كتابة البند الأول من البعد الأول في الرقم **01** ثم البند الأول من البعد الثاني في الرقم **02** ثم البند الأول من البند الثالث في الرقم **03** ثم البند الأول من البعد الرابع في الرقم **04** وهكذا مع بقية البنود حتى البند **62.**

4/ صياغة الصورة النهائية للاستبيان وتقديمه للمحكمين.

5/ إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدقه وثباته.

4-3-4 طريقة الإجابة:

يجاب على بنود الاستبيان تبعا لبدائل الأجوبة المرتبة على تدرج متصل هي:(تنطبق عليّ دائما) (تنطبق عليّ أحيانا) ، (لا تنطبق عليّ أبدا)

فإذا كانت استجابة المبحوث (تنطبق عليّ دائما) تدل على الموافقة الشديدة للبند ومعنى هذا أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي عال.

أما إذا اختار المبحوث الاستجابة الثانية والمتمثلة في (تنطبق عليّ أحيانا) فتشير إلى عدم قبول البند كلية أو رفضه نهائيا ، أي أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي متوسط.

أما إذا كانت إجابة المبحوث (لا تنطبق عليّ أبدا) فتشير إلى رفض البند أي أن مستوى الطموح الدراسي للتلميذ منخفض.

وتجدر الإشارة أن بعض البنود يجاب عليها مثل البنود السابقة، لكن لا تعني نفس التفسير لأنها سالبة ، والبنود هي (**01-05-09-13-17-21-25-29-33-37** من بعد النظرة للدراسة الثانوية) والبنود (**43-47-50-53** من بعد النظرة للتفوق الدراسي) والبنود (**04-44-51** من بعد النظرة للحياة) فإذا أجاب المبحوث بـ (تنطبق علي دائما) تدل على المعارضة الشديدة للبند ومعنى هذا أن التلميذ مستوى طموحه الدراسي ضعيف . أما إذا اختار المبحوث البديل الثاني (تنطبق عليّ أحيانا) فإنه يشير إلى عدم قبول البند كله أو رفضه نهائيا أي أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي متوسط. وإذا كانت استجابة المبحوث (لا تنطبق عليّ أبدا) فتشير إلى الموافقة الشديدة على البند وتشير إلى أن التلميذ يتمتع بمستوى طموح دراسي عال.

ويتطلب هذا الاستبيان أن يكون التلميذ متمدرسا في السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

تتم طريقة الإجابة بوضع (×) أمام البند وفي الخانة التي يراها تناسبها وتتفق مع شخصيته وهذا بعدما يقرأ تعليمات الاستبيان المسجلة في الصفحة الأولى من الاستبيان مع تسجيل بياناته

الشخصية. يطبق الاستبيان جماعيا أو فرديا والمجال الزمني لتطبيقه مفتوح ، ويتكون الاستبيان من أربعة صفحات، صفحة مخصصة للبيانات الشخصية والتعليمات و ثلاثة صفحات للبنود.

<u>4-3-5 تقدير الدرجات:</u> وضعت أوزان متدرجة لهذه البدائل على النحو التالي :

- البديل الأول : (تنطبق عليّ دائما) يقدر بثلاثة درجات (**03**) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثاني : (تنطبق عليّ أحيانا) يقدر بدرجتين (**02**) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثالث: (لا تنطبق عليّ أبدا) يقدر بدرجة واحدة (**01**) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

وتجدر الإشارة أن بعض البنود يختلف تقدير أوزانها خلافا لما سبق لأنها سالبة ، و البنود هي (**01-05-09-13-17-21-25-29-33-37**-من بعد النظرة للدراسة الثانوية) والبنود (**43-47-50-53** من بعد النظرة للتفوق الدراسي). والبنود (**04-44-51** بعد النظرة للحياة).

فالمبحوث الذي يجيب على هذه العبارات في الاتجاه (تنطبق عليّ دائما) تقدر درجته على كل بند بدرجة واحدة (**01**) وتدل على الدرجة المنخفضة ، وعلى العكس من ذلك فاستجابته على البنود في الاتجاه الآخر (لا تنطبق عليّ أبدا) تمنح له ثلاثة درجات على كل بند وتعبر عن الدرجة المرتفعة .وأسلوب التصحيح الذي اعتمده الطالب الباحث في قياس البنود يهدف من خلاله معرفة مستويات الطموح الدراسي لدى للتلاميذ.

<u>4-3-6 تفسير الدرجات :</u>

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود الاستبيان، فالدرجة (**186**) تعبر عن حصوله على أقصى درجة، و الدرجة(**124**) تشير إلى حصوله على درجة متوسطة والدرجة (**62**) تعبر على الدرجة المنخفضة التي حصل عليها المبحوث.

وتفسر درجات المبحوث على الاستبيان إلى ثلاثة مستويات عالية، متوسطة، منخفضة وهذا على النحو التالي:

جدول رقم : 06

يبين تفسير درجات استبيان مستوى الطموح الدراسي

الدرجـــــــات	الفئة (الدرجة)	المستوى
	62 - 103	ضعيـــف
	104 - 145	متوســـط
	146 - 187	عـــال
عدد البنـــــــــــــــــود 66		

5 ـ الدراسة الاستطلاعية:

5-1 عينة التقنين :

بعد إعداد الاستبيانات (استبيان الضغط النفسي و استبيان مستوى الطموح الدراسي) طبقت على عينة استطلاعية قوامها **70** تلميذا (منهم **48** أنثى و **22** ذكرا) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي - تعليم ثانوي عام - وقد اختيرت بطريقة الاختيار العشوائي البسيط(القرعة) من ثانوية العقيد محمد شعباني بمدينة الأغواط ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم :07

يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

الشعبة / الجنس	شعبة علوم الطبيعة و الحياة			شعبة الآداب والعلوم الإنسانية			المجموع العام	
	جديد	معيد	المجموع	جديد	معيد	المجموع	المجموع	النسبة المئوية
ذكر	08	07	15	07	/	07	22	%31.42
أنثى	14	15	29	13	06	19	48	%68.57
المجموع	22	22	44	20	06	26	70	%100
النسبة المئوية	31.42%	31.42%	62.85%	28.57%	8.50%	37.14%	/	/

يتضح من الجدول أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتوزع بين الإناث والذكور، والمعيدين والجدد ، والشعبتين علوم الطبيعية و الحياة والآداب والعلوم الإنسانية.

2-5 الخصائص السيكوميترية لأدوات القياس:

إن نتائج قيمة أي بحث تتوقف على مدى سلامة المقاييس المستعملة، ولا يتم ذلك إلا من خلال التحقق من ثباتها وصدقها.

1-2-5 حساب صدق استبيان الضغط النفسي :

يعتبر الصدق أحد الأسس التي يتوقف عليها الاختبار النفسي تم حسابه بالطرق التالية :

1-1-2-5 صدق المحكمين أو المضمون أو المحتوي :

اعتمد الطالب الباحث على صدق المحكمين حيث عرض الاستبيان على نخبة من أساتذة علم النفس ، حيث طلب منهم تحكيم الاستبيان من حيث الصياغة اللغوية ، عدد البنود ، بدائل الأجوبة محتوى العبارات ، تعليمات الاستبيان وهذا في ضوء التعريف الإجرائي لأبعاد الاستبيان والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم :08

يمثل عينة المحكمين لاستبيان الضغط النفسي

الجامعة		عدد المحكمين		الدرجة العلمية	التخصص
ورقلة		**04**		**02 دكاترة** **02 ماجستير**	**علم النفس**
قسنطينة		**03**		**01 أ. دكتور** **02 دكاترة**	**علم النفس**
باتنة		**02**		**01 أ. دكتور** **01 دكتور**	**علم النفس**
البليدة		**01**		**أ. دكتور**	**علم النفس**
مجمـــوع عـــدد المحكميـــن 10 أساتـــــذة					

ويتضح من الجدول أن السادة المحكمين موزعين على عدة جامعات وتتنوع درجاتهم العلمية والجدول الموالي يوضح لنا نسبة التحكيم.

جدول رقم : 09

يمثل نسبة التحكيم على عبارات استبيان الضغط النفسي

طبيعة التحكيم	نسبة التحكم %	عدد المحكمين	الملاحظات
التعليمات	100 %	10	واضحة
البدائل	100 %	10	مناسبة
البنود	100 %	10	كافية
المحتوى	98.51	10	حذف البند 67 (لا يقيس)
الصياغة اللغوية	95.53	10	تغـيير بعض الكلمات
النسبة المئوية 98.80%			

ويتضح من ذلك أن نسبة التحكيم على الاستبيان مرتفعة ، وبقي الاستبيان بـ **66** بندا ومن الملاحظات التي أشار إليها السادة الأساتذة المحكمين وأدخلها الطالب الباحث على الاستبيان لتتناسب مع المستوى الدراسي للتلاميذ ، والملاحظات هي :

البند **67**: حذف البند لأنه لا يقيس ، وغامض وغير مفهوم، ومحتوى البند مايلي : (أشعر بضعف الإرادة عند مرافقة بعض الزملاء).

البند **03** : تغيير الجملة (بإنكار الذات) بكلمة (النقص).

البند **09** : تغيير الجملة (بإذلال للذات) بكلمة (الذل).

البند **52** : تغيير بداية البند (أشعر بالإكراه) بكلمة (أتضايق).

5-2-1-2 صدق الاستجابة:

يدل صدق الاستجابة على ما يراه المبحوث من صدق في الاختبار معتمدا على قراءاته و فهمه له ، وهذا ما اعتمد عليه الطالب الباحث حيث قدم الاستبيان إلى مجموعة من التلاميذ يقدر عددهم بـ (**11** تلميذا) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي (منهم **07** إناث و **04** ذكور) يدرسون بثانوية العقيد محمد شعباني بالأغواط ، وبعد الانتهاء من إجابتهم على الاستبيان ، سألهم الطالب الباحث الأسئلة التالية :

*هل العبارات مفهومة أم غامضة ؟

*هل وجدت سهولة أم صعوبة في الإجابة ؟

*هل شعرت بتعب أم براحة أثناء الإجابة ؟

*هل وجدت في العبارات ما يستجيب لشخصيتك ؟

وجاءت نتائج التلاميذ على النحو التالي :

جدول رقم : 10

يمثل صدق الاستجابة لاستبيان الضغط النفسي

الرقم	الأسئلة	طبيعتها	الإجابة	عدد التلاميذ	الاتفاق
01	العبارات	مفهومه	نعم	11	09
02	الإجابة	سهولة	نعم	11	11
03	الشعور	راحة	نعم	11	11
04	الشخصية	تستجيب	نعم	11	11
النسبة المئوية % 95.45					

وهذا يدل على أن الاستبيان مفهوما وفي متناول التلاميذ و لا يسبب لهم تعبا ويستجيب لشخصياتهم وهذا دليل كاف على صدقه. ولقد أشار التلاميذ أن بعض العبارات لا تتناسب ومستواهم بحكم أنهم في السنة الثانية ثانوي والاستبيان موجه لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5-2-1-3 صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

الطريقة الثالثة التي اعتمد عليها الطالب الباحث في تقدير معامل صدق الاستبيان هي طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف مقارنة الأطراف في الاختبار فقط.

قام الطالب الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية (70 تلميذا) ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم قسموا إلى مجموعتين حسب درجاتهم على الاستبيان. فالمجموعة الأولى تقدر بـ 27% من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة الإستبيان أو مرتفعو الضغط النفسي ، أما المجموعة الثانية وتقدر27% من الذين تحصلوا على درجات منخفضة على الاستبيان أو منخفضو الضغط النفسي ، ثم قام بحساب أداء هاتين المجموعتين على الاستبيان للحصول على الفرق بين متوسطي المجموعتين فحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم : 11

يمثل قيم "ت" لدلالة الفرق بين مرتفعي ومنخفضي الضغط النفسي

مجموعات المقارنة	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
					2.552 دالة عند0.01
%27	151.31	9.22	11.14	18	
%27	104.94	12.60			

يلاحظ أن قيمة "ت" مرتفعة وأكبر من قيمة "ت" المجدولة فالاستبيان صادق ويتمتع بقدرة التمييز بين أطرافه (بين مرتفعي الضغط النفسي ومنخفضي الضغط النفسي).

5-2-2-حساب الصدق لاستبيان مستوى الطموح الدراسي:

5-2-2- 1 ـ صدق المحكمين أو المضمون أو المحتوى:

عرض الطالب الباحث استبيان مستوى الطموح الدراسي على أساتذة علم النفس يمثلون أساتذة علم النفس في عدد من جامعات القطر الجزائري ، حيث طلب منهم تحكيم الاستبيان من عدة جوانب هي : الصياغة اللغوية ، عدد البنود ، بدائل الأجوبة ، محتوى العبارات ، تعليمات الاستبيان وهذا في ضوء التعريف الإجرائي لأبعاد الاستبيان والجدول التالي ويوضح ذلك :

جدول رقم : 12

يمثل عينة المحكمين لاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الجامعة	عدد المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص
ورقلة	04	02 دكاترة 02 ماجستير	علم النفس
قسنطينة	03	01 أ.دكتور 02 دكاترة	علم النفس
باتنة	02	01 أ.دكتور 01 دكتور	علم النفس
البليدة	01	أ. دكتور	علم النفس
مجمـــوع عـــدد المحكميـــن 10 أساتـــــذة			

ويتضح من الجدول أن السادة الأساتذة موزعين على عدة جامعات ، وتتنوع درجاتهم العلمية.

جدول رقم : 13

يمثل نسبة التحكيم على عبارات استبيان مستوى الطموح الدراسي

طبيعة التحكيم	نسبة التحكيم	عدد المحكمين	الملاحظات
التعليمات	**%100**	**10**	واضحة
البدائل	**%100**	**10**	مناسبة
البنود	**%100**	**10**	كافية
المحتوى	**%100**	**10**	تقيس
الصياغة اللغوية	**%100**	**10** **10**	واضحة ومفهومة
النسبة المئوية 100%			

ويتضح من الجدول أن نسبة التحكيم على الاستبيان مرتفعة ولم يبدي السادة الأساتذة أي ملاحظات حول هذا الاستبيان.

2-2-2-5 صدق الاستجابة :

قدم الاستبيان إلى مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية العقيد محمد شعباني - بالأغواط - . ويقدر عددهم بـ (**11** تلميذا منهم**07** إناث و**04** ذكور) ، وطلب منهم الإجابة على بنود الاستبيان وبعد الانتهاء من الإجابة طرح عليهم الطالب الباحث الأسئلة التالية

*هل العبارات مفهومة أم غامضة þ

*هل وجدت سهولة أم صعوبة في الإجابة þ

*هل شعرت بالراحة أم بتعب أثناء الإجابة þ

*هل وجدت في العبارات ما يستجيب لشخصيتاا þ

وبعد تفريغ النتائج توصلنا إلى ما يلي :

جدول رقم :14

يمثل صدق الاستجابة لاستبيان مستوى الطموح الدراسي

الرقم	الأسئلة	طبيعتها	الإجابة	عدد التلاميذ	الاتفاق
01	**العبارات**	**مفهومة**	**نعم**	**11**	**11**
02	**الإجابة**	**سهولة**	**نعم**	**11**	**11**
03	**الشعور**	**واضحة**	**نعم**	**11**	**11**
04	**الشخصية**	**تستجيب**	**نعم**	**11**	**11**
05				**11**	**11**
النسبة المئوية 100%					

ويتضح من الجدول أن نسبة الاتفاق بين التلاميذ كانت عالية ، وأن الاستبيان في متناول التلاميذ من حيث لغته ومحتواه ولم يسبب لهم إرهاقا أوتعبا ، وأشاروا إلى أن بعض البنود تتحدث عن البكالوريا والسنة الثالثة ثانوي ، ويعود هذا لأن هؤلاء التلاميذ مازالوا يدرسون في السنة الثانية ثانوي .

3-2-2-5 صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) :

نفس الطريقة اعتمدها الطالب الباحث في حساب صدق استبيان مستوى الطموح الدراسي حيث قسم درجات الأفراد على الاختبار إلى مجموعتين حسب أداء الأفراد على الاستبيان فالمجموعة الأولى تقدر بـ : 27% والذين تحصلوا على درجات مرتفعة على الاستبيان أو مرتفعو مستوى الطموح الدراسي ، أما المجموعة الثانية وتقدر بـ : 27% والذين تحصلوا على درجات منخفضة على الاستبيان أو منخفضو مستوى الطموح الدراسي، وبعد حساب الفرق بين المتوسطين والمتمثل في قيمة "ت" كانت النتائج على النحو التالي :

جدول رقم : 15

يمثل قيم "ت" لدلالة الفرق بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح الدراسي. ـ صدق المقارنة الطرفية ـ

مجموعات المقارنات	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
%27	165.73	3.58	20.67	18	2.552 دال عند 0.01
% 27	143.36	6.58			

يلاحظ من الجدول أن قيمة "ت" مرتفعة وأكبر من قيمة "ت" المجدولة فالاستبيان صادق ويتمتع بقدرة التمييز بين أطرافه.

<u>3-2-5 حساب ثبات استبيان الضغط النفسي:</u>

قام الطالب الباحث باستخدام عدة الطرق في تقدير معامل ثبات الاستبيانين، والطرق هي :

/1 الطريقة التجزئة النصفية:

أ - معادلة "جتمان" (Guttmann)

ب- معادلة "سبيرمان براون" (Spearman & Brown)

2/ طريق التناسق الداخلي معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha cronbach)

3/ معامل ثبات البند (درجة ثبات البند).

4/ معامل الثبات الحقيقي.

1-3-2-5 طريقة التجزئة النصفية (فردي / زوجي):

قام الطالب الباحث بتقسيم بنود الاستبيان إلى نصفين النصف الأول يضم البنود الفردية ويبلغ عددها **33** بندا ، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية ويبلغ عددها **33** بندا ، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين النصفين (الأول والثاني) باستخدام معادلة "بيرسون" (Pearson) حيث وصل معامل الثبات (**0.78**) قبل التصحيح .

أ – معادلة "جتمان" (guttmann): و نتائج المعادلة في الجدول التالي:

جدول رقم:16

معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي) بمعادلة جتمان لاستبيان الضغط النفسي

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع		دال عند
65.54	10.35	63.6	10.42	0.98	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات وانحرافاتها ومعامل الثبات فقيمة معامل الثبات مرتفعة ودال إحصائيا وهذا يدل على ثبات الاستبيان.

ب ـ معادلة "سبيرمان براون" (Spearman & Brown): بعد حساب معامل الثبات بمعادلة "بيرسون" (Pearson) حيث وصل معامل الثبات (**0.78**) قبل التصحيح ثم صحح بمعادلة "سبيرمان براون" (Spearman & Brown) وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول رقم : 17

معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي) بمعادلة سبيرمان براون لاستبيان الضغط النفسي

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات		الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	قبل التصحيح	بعد التصحيح	دال عند
65.54	10.35	63.6	10.42	0.78	0.87	0.01

يتضح من الجدول أن معامل الثبات بعد التصحيح مرتفع وقيمته عالية، وهذا كاف على ثبات الاستبيان.

5-2-3-2 طريقة التناسق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ Alpha cronbach) **:** تعتبر هذه الطريقة مناسبة لهذه الأداة لأنها تستخدم عندما تكون احتمالات الإجابة على البنود ليست صفر أي احتمالات الإجابة ثلاثية فأكثر ، وهذا ما ينطبق على هذه الدراسة. وبعد حساب تباين كل بند من بنود الاستبيان، أوجدنا معامل الثبات كما يوضحه الجدول التالي.

جدول رقم : 18

معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لاستبيان الضغط النفسي

معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
0.75	**دال عند 0.01**

ويتضح من الجدول أن قيمة الثبات مقبولة ودالة إحصائية و تدل على ثبات الاستبيان.

5-2-3-3 حساب معامل ثبات البند (معاملات ثبات الاحتمال المنوالي للبنود) **:**

ويشير هذا النوع من الثبات إلى درجة ثبات البنود أو الوحدات . ووردت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم : 19

معاملات ثبات بنود الاستبيان الضغط النفسي بطريقة الاحتمال المنوالي

البند	ثبات البند	البند	ثبات البند	البند	ثبات البند	البند	ثبات البند
1	0.78	21	0.94	41	0.98	61	0.78
2	0.72	22	0.94	42	0.70	62	0.81
3	0.70	23	0.98	43	0.70	63	0.87
4	0.81	24	0.70	44	0.72	64	0.74
5	0.91	25	0.78	45	0.70	65	0.91
6	0.78	26	0.91	46	0.76	66	0.72
7	0.74	27	0.72	47	0.72		
8	0.72	28	0.81	48	0.70		
9	0.78	29	0.70	49	0.74		
10	0.87	30	0.74	50	0.81		
11	0.91	31	0.76	51	0.91		
12	0.70	32	0.70	52	0.81		
13	0.85	33	0.70	53	0.85		
14	0.81	34	0.85	54	0.89		
15	0.72	35	0.78	55	0.70		
16	0.89	36	0.78	56	0.76		
17	0.98	37	0.85	57	0.74		
18	0.76	38	0.89	58	0.70		
19	0.78	39	0.81	59	0.87		
20	0.87	40	0.78	60	0.70		

و يتضح من الجدول أن معاملات ثبات البنود مرتفعة وتراوحت ما بين(0.70 ـ 0.98) وهي قيم مرتفعة و مقبولة و تدل على ثبات الاستبيان .

5-2-3-4 معامل الثبات الحقيقي :

وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات المحسوبة بالطرق السابقة وما يقابلها من معامل الثبات الحقيقي .

جدول رقم : 20

معاملات الثبات الحقيقي لاستبيان الضغط النفسي

معامل الثبات	معامل الثبات الحقيقي
0.87 0.75	0.93 0.86

ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات الحقيقية ذات قيم مرتفعة وذات دلالة وثابتة.

5-2-4 حساب ثبات استبيان مستوى الطموح الدراسي :

5-2-4-1 طريقة التجزئة النصفية (فردي / زوجي) :

قام الطالب الباحث بتقسيم بنود الاستبيان إلى نصفين النصف الأول يحتوي على البنود الفردية ويبلغ عددها**31** بندا ، و النصف الثاني يحتوي على البنود الزوجية ويبلغ عددها **31** بندا ، وبعد حساب معامل الارتباط بين النصفين (الأول والثاني) باستخدام معـادلة "بـيرسون" (Pearson)فوصل (**0.71**) قبل التصحيح:

أ ـ معادلة "جتمان" (guttmann) : ونتائجها كما يلي :

جدول رقم : 21

معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي) بمعادلة جتمان لإستبيان

مستوى الطموح الدراسي

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع		دال عند
77.77	4.77	77.50	6.63	0.82	0.01

يوضح الجدول متوسط الدرجات وانحرافاتها ومعامل الثبات ، فقيمته مقبولة ومرتفعة ودالة إحصائيا وهذا ما يدل على ثبات الاستبيان.

ب ـ معادلة "سبيرمان براون" (Spearman & Brown) :

بعد حساب معامل الثبات بمعادلة "بيرسون" (Pearson) حيث وصل (**0.71**) قبل التصحيح ثم صحح بمعادلة "سبيرمان براون" (Spearman & Brown) وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول رقم : 22

معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي) بمعادلة سيبرمان براون لاستبيان

مستوى الطموح الدراسي

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات		الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	قبل التصحيح	بعد التصحيح	دال عند
77.77	4.77	77.50	6.63	0.71	0.83	0.01

ويتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات مقبولة ودالة إحصائيا.

5-2-4-2 طريقة التناسق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ Alpha cronbach) :

بما أن احتمالات الإجابة ثلاثية فإن هذه الطريقة مناسبة لها وبعد حساب تباين كل بند من بنود الاستبيان جاءت النتائج عل النحو التالي:

جدول رقم : 23

معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح الدراسي

معامل الثبات	الدلالة الإحصائية	
	دال عند	دال عند
0.92	0.01	0.05

ويتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات مقبولة ومرتفعة ودالة إحصائيا و تدل على ثبات الاستبيان.

5-2-4-3 حساب معامل ثبات البند (معاملات ثبات الاحتمال المتوالي للبنود **):**

وردت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم: 24

يوضح معاملات ثبات بنود استبيان مستوى الطموح الدراسي بطريقة الاحتمال المنوالي

البند	ثبات البند	البند	ثبات البند	البند	ثبات البند	البند	ثبات البند
1	0.64	19	0.87	33	0.81	49	0.81
2	0.66	20	0.70	34	0.64	50	0.76
3	0.94	21	0.68	35	0.66	51	0.83
4	0.76	22	0.89	36	0.85	52	0.83
5	0.68	23	0.94	37	0.83	53	0.79
6	0.72	24	0.79	38	0.91	54	0.72
7	0.74	25	0.89	39	0.70	55	0.85
8	0.66	26	0.72	40	0.66	56	0.91
9	0.79	27	0.91	41	0.76	57	0.87
10	0.89	28	0.81	42	0.85	58	0.81
11	0.70	29	0.70	43	0.81	59	0.83
12	0.81	30	0.76	44	0.94	60	0.64
13	0.72	31	0.76	45	0.74	61	0.85
14	0.64	32	0.94	46	0.87	62	0.64
15	0.66			47	0.74		
16	0.76			48	0.83		
17	0.68						
18	0.83						

ويتضح من الجدول أن معاملات ثبات البنود مرتفعة وتراوحت ما بين (0.64 ـ 0.94) وهي قيم مقبولة وتدل على ثبات الاستبيان.

5-2-4-4 معامل الثبات الحقيقي : يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم : 25

معاملات الثبات الحقيقي لاستبيان مستوى الطموح الدراسي

معامل الثبات	معامل الثبات الحقيقي
0.83 0.92	0.91 0.95

ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات الحقيقي ذات قيم مرتفعة وذات دلالة وثابتة

6- عينة الدراسة :

6-1 وصف العينة :

تتكون عينة الدراسة من **400** تلميذا متمدرسا في السنة الثالثة ثانوي موزعين على تخصصين هما : شعبة الآداب والعلوم الإنسانية و شعبة علوم طبيعة والحياة.وقد اختيرت بطريقة الاختيار العشوائي البسيط(القرعة) من مجتمع أصلي يقدر ب 3494 تلميذا متمدرسا في السنة الثالثة ثانوي، وقد لجأ الطالب الباحث إلى هذا النوع من العينات نظرا لتوفر إمكانية إعطاء كل مفردة من مفردات المجتمع فرصا متساوية في الاختيار، وتلاميذ العينة يدرسون في تسعة **(9)** ثانويات للتعليم الثانوي العام وثانوية متعددة التخصصات بولاية الأغواط وتتواجد هذه الثانويات في المناطق الحضرية والريفية للولاية. وقد اخترنا هذه المؤسسات التربوية بطريقة الاختيار العشوائي البسيط(القرعة) من بين **(17)** ثانوية بنسبة **52.94** % دون حساب مؤسسات التعليم التـقني ، وتوزيع المؤسسات يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم: 26

يمثل توزيع عينة الثانويات تبعا للمنطقة الجغرافية

نوع المنطقة	العدد الإجمالي للثانويات	الثانويات المختارة	%
حضرية	**09**	**05**	**55.55**

الفصـل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

7- عرض نتائج الفرضية السابعة

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة

9- عرض نتائج الفرضية التاسعة

10- عرض عام لنتائج الفرضيات

تمهيد :

سوف يتم في هذا الفصل تقديم عرض تفصيلي لنتائج فرضيات الدراسة التسعة ، بعد تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة لها ، و قد استخدم الطالب الباحث معامل الارتباط بيرسون (ر) في تحليل نتائج الفرضية الأولى واختبار صحتها في الكشف على نوع العلاقة وشدتها بين متغيرات الدراسة ، ثم استخدمنا اختبار "ت" في تحليل نتائج الفرضيات الفارقية الثمانية للدراسة ، و التحقق من صحتها ، ثم تلى ذلك حساب النسب المئوية لدرجات تلاميذ العينات الأربع في كل متغير ، و ذلك بهدف معرفة توزيع التلاميذ على مستويات الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي ، و تعتبر هذه الخطوات تمهيدا لمناقشة و تفسير النتائج التي ستكون في الفصل القادم.

تمهيد :

سوف يتم في هذا الفصل تقديم عرض تفصيلي لنتائج فرضيات الدراسة التسعة ، بعد تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة لها ، و قد استخدم الطالب الباحث معامل الارتباط بيرسون (ر) في تحليل نتائج الفرضية الأولى واختبار صحتها في الكشف على نوع العلاقة وشدتها بين متغيرات الدراسة ، ثم استخدمنا اختبار "ت" في تحليل نتائج الفرضيات الفارقية الثمانية للدراسة ، و التحقق من صحتها ، ثم تلى ذلك حساب النسب المئوية لدرجات تلاميذ العينات الأربع في كل متغير ، و ذلك بهدف معرفة توزيع التلاميذ على مستويات الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي ، و تعتبر هذه الخطوات تمهيدا لمناقشة و تفسير النتائج التي ستكون في الفصل القادم.

عرض نتائج الدراسة :

بعد تطبيق استبيان الضغط النفسي ، و استبيان مستوى الطموح الدراسي على أفراد العينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، اعتمد الطالب الباحث في تحليل النتائج على النسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، و الإنحرافات المعيارية ، و معامل ارتباط "بيرسون" ، و اختبار "ت". و تم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في جداول إحصائية مرتبة حسب ترتيب الفروض في الدراسة . فالجدول الأول يتعلق بنتائج الفرضية الأولى بطريقة "بيرسون" (ر) لمعرفة قيمة و نوع الارتباط بين المتغيرين ، أما الجداول الأخرى فتتعلق بنتائج اختبار "ت" للفرضيات الفارقية ، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في كل متغير من متغيرات الدراسة ، أما الجداول الثانية فتتعلق بنتائج النسب المئوية لتوزيع التلاميذ على مستويات الضغط النفسي ، و مستوى الطموح الدراسي ، و هذا بعد تصنيف و ترتيب درجاتهم المحصل عليها على المقياسين .

1- عرض نتائج الفرضية الأولى :

نص الفرضية : "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " ، و يوضح الجدول رقم (33) نتائج هذا الفرضية.

جدول رقم : 33

يوضح معامل العلاقة الارتباطية بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي

الارتباط / المتغيرات	معامل الارتباط	درجة الحرية	قيمة (ر) المجدولة
الضغط النفسي	0,52	398	0,14 دال عند 0.01
مستوى الطموح الدراسي			

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط (ر) **(0,52)** أكبر من قيمة (ر) المجدولة **(0,14)** عند مستوى دلالة **(0,01)** بدرجة حرية(**398**) ، و بالتالي فهو دال إحصائيا . و يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة و طردية بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي . و على ضوء هذه النتائج المتمثلة في قيمة معامل الارتباط (ر) **(0,52)** المرتفع و الموجب و الدال إحصائيا ، نرفض الفرض الصفري لعدم تحققه ، و نقبل الفرض الآخر.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية : "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضغط النفسي"

و نتائج الفرضية في الجدول التالي :

جدول رقم: 34

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في متغير الضغط النفسي

عينة الذكور			عينة الإناث			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
ن	م	ع	ن	م	ع			2,58 دالة عند 0.01
138	119,56	18,82	262	128,33	18,29	4,50	398	

يتبين من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة **(4,50)** تزيد عن قيمة "ت" المجدولة **(2,58)** عند مستوى دلالة **(0,01)** بدرجة حرية **(398)** ، فإن الفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0,01)** ، أي الإناث أكثر ضغطا من الذكور بدرجة لها دلالة إحصائية ، فالفرق بين المتوسطين ، متوسط الإناث **(128,33)** ، و متوسط الذكور **(119,56)** ، فرق جوهري و قيمته مرتفعة ، و دالة إحصائيا ، و لا تجيب على الفرض الثاني للدراسة ، و تؤكد على عدم تحقق الفرض الصفري ، و قبول الفرض الآخر الذي يشير إلى وجـود فروق بين الذكـور و الإناث في الضغط النفسي.

ثم قام الطالب الباحث بتصنيف درجات الجنسين على استبيان الضغط النفسي حسب أوزان المقياس (المستوى العالي ، و المستوى المتوسط ، والمستوى المنخفض) ، ثم حسبت النسب المئوية لدرجات الجنسين ، و الهدف من ذلك معرفة توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الضغط النفسي . والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم :35

يمثل توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية.

النسب / المستوى	عينة الذكور		عينة الإناث	
	التكرارات	%	ك	%
عال	18	%13,04	35	% 13,35
متوسط	85	% 61,59	193	% 73,66
ضعيف	35	% 25,36	34	% 12,97
المجموع ن	138	% 100	262	% 100

يتبين من الجدول أن التلاميذ من الجنسين يتعرضون لضغط نفسي شدته متوسطة، و الإناث أكثر تعرضا للضغط النفسي من الذكور، يقدر بـ (73,66 %) ، ومعظم التلاميذ من الجنسين يتواجدون في هذا المستوى ، أكثر من (61 %) . بينما في المستوى الأول يتساوى الذكور والإناث في تعرضهم للضغط النفسي بنسبة مئوية متقاربة، أما في المستوى الثالث فنسبة الذكور فيه أكبر من الإناث، أي ثلث الأفراد متواجدين في هذا المستوى الضعيف. معنى هذا أنهم أقل تعرضا للضغط النفسي من الإناث.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

نص الفرضية : " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في الضغط النفسي"

و يوضح الجدول التالي رقم **(36)** دلالة الفروق بين متوسطي عينتي التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين.

جدول رقم :36

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في متغير الضغط النفسي.

عينة التلاميذ الجدد			عينة التلاميذ المعيدين			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
ن	م	ع	ن	م	ع			
233	124,29	18,14	167	126,73	19,79	1,27	398	2,58 غير دالة عند0.01

يتبين من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (1,27) أقل من قيمة "ت" المجدولة (2,58) عند مستوى دلالة (0,01) و بدرجة حرية (398) ، فهي بذلك غير دالة إحصائيا ، و معنى هذا أن الفرق بين متوسطي عينة التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين ، فرق غير دال إحصائيا ، و ليست هناك فروقا جوهرية بين العينتين على استبيان الضغط النفسي ، و بالرغم من أن متوسط درجات المعيدين (126,73) أكبر من متوسط درجات التلاميذ الجدد (124,29) ، فإن الفرق بين المتوسطين ليس دالا إحصائيا . وهذا يعني تحقق الفرض الصفري، و رفض الفرض الآخر.

ثم قام الطالب الباحث بتصنيف و ترتيب درجات تلاميذ المجموعتين على استبيان الضغط النفسي، و حسبت لهم النسب المئوية لمعرفة مستويات تلاميذ المجموعتين في الضغط النفسي.

و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم : 37

يمثل توزيع التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية.

النسب / المستوى	عينة التلاميذ الجدد		عينة التلاميذ المعيدين	
	ك	%	ك	%
عال	32	% 13,73	22	% 13,17
متوسط	163	% 69,95	117	% 70,05
ضعيف	38	% 16,30	28	% 16,76
المجموع ن	233	% 100	167	% 100

يتبين من الجدول أن التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين يعانون من ضغط نفسي شدته عالية تقدر بحوالي (70%) و مستواه متوسط ، فكثافة و حجم الضغط النفسي يزداد في المستوى المتوسط

و يقل بنسب ضعيفة في المستوى الأعلى و المستوى الأدنى. وأفراد المجموعتين يتواجدون في المستوى المتوسط بنسبة عالية تقدر بحوالي(70%).

كما يتضح من الجدول أن أفراد المجموعتين يتساووا في مستويات الضغط النفسي بنسب مئوية متقاربة .

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة :

نص الفرضية : "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في الضغط النفسي".

و الجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم :38

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في متغير الضغط النفسي".

عينة تلاميذ التخصص العلمي			عينة تلاميذ التخصص الأدبي			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
ن	م	ع	ن	م	ع			
157	124,66	18,06	243	125,72	18,35	0,56	398	2,58 غير دالة عند0.01

يلاحظ من الجدول أن متوسط الفرق بين عينتي تلاميذ التخصص العلمي (124,66) و تلاميذ التخصص الأدبي (125,72) لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية . حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة (0,56) أصغر من قيمة "ت" المجدولة (2,58) عند مستوى دلالة (0,01) و بدرجة حرية (398) ، فهي بذلك غير دالة إحصائيا عند هذا المستوى . معنى هذا أنه لا توجد فروق جوهرية بين العينتين في الضغط النفسي ، و الفرق ليس دالا إحصائيا حتى و لو كان متوسط درجات التلاميذ الأدبيين(125.72) أكبر من متوسط درجات التلاميذ العلميين (124.66) . وعليه يمكن القول أن الفرض الصفري تحقق و انتفى الفرض الآخر.

ثم استخدم الطالب الباحث النسب المئوية في تصنيف و ترتيب درجات التلاميذ لمعرفة مستوياتهم في الضغط النفسي . و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم :39

يمثل توزيع تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية.

النسب / المستوى	عينة تلاميذ التخصص العلمي		عينة تلاميذ التخصص الأدبي	
	ك	%	ك	%
عال	21	% 13,37	32	% 13,16
متوسط	110	%70,06	168	% 69,13
ضعيف	26	% 16,56	43	% 17,69
المجموع ن	157	% 100	243	% 100

و يتبين من الجدول أن عينة تلاميذ التخصص العلمي وعينة تلاميذ التخصص الأدبي يتساووا في المستويات الثلاثة للضغط النفسي . كما يتضح من الجدول أن كمية الضغط النفسي الذي يعيشه تلاميذ المجموعتين مستواه متوسطا ، حيث يتواجد التلاميذ في هذا المستوى بكثافة كبيرة و بنسب مئوية عالية تقدر بحوالي **(70 %).**

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة :

افترض الطالب الباحث الفرض التالي : "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة في الضغط النفسي".

و جاءت نتائج الفرضية على النحو التالي :

جدول رقم :40

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة في متغير الضغط النفسي".

عينة تلاميذ الريف			عينة تلاميذ المدينة			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
ن	م	ع	ن	م	ع			2,58
176	124,55	17,75	224	125,90	20,70	0,71	398	غير دالة عند0.01

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الريف **(124,55)** ، و متوسط درجات تلاميذ المدينة **(125,90)** . حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة **(0,71)** و هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** لأنها أصغر من "ت" المجدولة

(2,58) بدرجة حرية (398) فهي غير دالة إحصائيا . و يدل هذا على عدم وجود فروق جوهرية بين العينتين في الضغط النفسي ، و إن الفرق الطفيف بين المتوسطين لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية . و منه تحقق الفرض الصفري.

اعتمد الطالب الباحث على النسب المئوية لتصنيف درجات التلاميذ على مقياس الضغط النفسي و تحديد مستوياتهم فيه . و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم :41

يمثل توزيع تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة على مستويات الضغط النفسي بالنسب المئوية.

النسب / المستوى	عينة تلاميذ الريف		عينة تلاميذ المدينة	
	ك	%	ك	%
عال	28	% 15,90	36	% 16,07
متوسط	118	% 67,04	150	% 66,96
ضعيف	30	% 17,04	38	% 16,96
المجموع ن	176	% 100	224	% 100

يتضح من الجدول أن كثافة الضغط النفسي تزداد ارتفاعا في المستوى المتوسط عند كل من تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة و بنسبة مئوية تقدر بحوالي (67%) ، معنى هذا أن تلاميذ المجموعتين يتوزعون في المستوى المتوسط ، و يقل توزيعهم في المستوى الأعلى والأدنى مع الإشارة أنهم يتساووا في التعرض للضغط النفسي في المستويات الثلاثة .

6- عرض نتائج الفرضية السادسة :

نص الفرضية : "توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي".

و الجدول الآتي يوضح نتائج هذه الفرضية :

جدول رقم :42

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في متغير مستوى الطموح الدراسي.

عينة الذكور			عينة الإناث			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
ن	م	ع	ن	م	ع			1,96 دالة عند0.05
138	149,29	14,72	262	152,46	12,28	2,28	398	

يتبين من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (**2,28**) أقل من قيمة "ت" المجدولة **(1,96)** عند مستوى دلالة **(0,05)** و بدرجة حرية **(398)** ، و بالتالي فهي دالة إحصائيا عند هذا المستوى أي أن الإناث أكثر طموحا دراسيا من الذكور ، فالفرق بين المتوسطين ، متوسط الإناث **(152,46)** و متوسط الذكور **(124,29)** فرق جوهري وقيمته مقبولة و دالة إحصائيا ، و هذه النتيجة تتماشى مع نص الفرضية من وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي ، و بالتالي يمكن القول أن فرضية البحث تحققت وانتفت الفرضية الصفرية.

اعتمد الطالب الباحث على النسب المئوية في تحديد مستويات الطموح الدراسي التي يتواجد فيها التلاميذ ، و ذلك بعد تصنيفهم و توزيعهم على المستويات الثلاثة .الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم :43

يمثل توزيع تلاميذ الجنسين على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية .

النسب / المستوى	عينة الذكور		عينة الإناث	
	ك	%	ك	%
عال	97	% 70,28	213	% 81,29
متوسط	39	% 28,26	48	% 18,32
ضعيف	02	% 01,44	01	0,38
المجموع ن	138	% 100	262	% 100

يتضح من الجدول أن الإناث أكثر طموحا من الذكور و بنسبة مئوية عالية ، و يلاحظ هذا في المستوى الأول (المستوى العالي) ، حيث يبرز تفوق الإناث عن الذكور في مستوى الطموح الدراسي ، كما يلاحظ أن كل من الإناث و الذكور يتمتعون بمستوى طموح دراسي عال ويتوزعون في المستوى الأول بنسبة مئوية تقدر بأكثر من(70 %) ، ويقل توزيعهم في المستويات الأخرى.

7-عرض نتائج الفرضية السابعة :

نص الفرضية: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في مستوى الطموح الدراسي".

و الجدول الآتي يوضح نتائج هذه الفرضية :

جدول رقم : 44

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في متغير مستوى الطموح الدراسي".

عينة التلاميذ الجدد			عينة التلاميذ المعيدين			قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ن	م	ع	ن	م	ع			2,58
233	152,03	11,90	167	154,45	14,97	1,17	398	غير دالة عند 0,01

و يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الدراسي بين التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين ، لأن قيمة "ت" المحسوبة (1,17) أصغر من قيمة "ت" المجدولة (2,58) عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (398) ، الفرق بين متوسط التلاميذ الجدد **(152,03)** ومتوسط التلاميذ المعيدين **(154,45)** ، فرق غير دال إحصائيا . ولم تظهر فروقا جوهرية بين العينيتين في مستوى الطموح الدراسي ، و هذا بالرغم من أن متوسط درجات التلاميذ الجدد (152,03) أكبر من متوسط درجات التلاميذ المعيدين (154,45) و هذه النتائج تبين تحقق الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجـود فـروق بين المجموعـتين الجـدد و المعيدين في مستوى الطموح الدراسي.

و لمعرفة توزيع تلاميذ المجموعتين على مستويات الطموح الدراسي ، قام الطالب الباحث بحساب النسب المئوية لدرجات التلاميذ و تصنيفها حسب المستويات الثلاثة للطموح الدراسي و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم :45

يمثل توزيع التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية.

النسب / المستوى	عينة التلاميذ الجدد		عينة التلاميذ المعيدين	
	ك	%	ك	%
عال	180	% 77,25	130	% 77,84
متوسط	51	% 21,88	36	% 21,55
ضعيف	02	% 0,85	01	% 0,59
المجموع ن	233	% 100	167	% 100

تظهر نتائج هذا الجدول أن التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين يتساوون في مستوى الطموح الدراسي سواء في المستوى الأول ، أو في المستوى الثاني ، أو في المستوى الثالث .

وما يلاحظ حسب النسب المئوية أن التلاميذ الجدد والتلاميذ المعيدين يتمتعون بمستوى طموح دراسي عال تفوق نسبته (77 %) ، معنى هذا أن تلاميذ المجموعتين يتوزعون في هذا المستوى ، أي المستوى الأول .

8-عرض نتائج الفرضية الثامنة :

نص الفرضية : "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي و تلاميذ التخصص الأدبي في مستوى الطموح الدراسي".

و الجدول الآتي يوضح نتائج هذه الفرضية .

جدول رقم : 46

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية في متغير مستوى الطموح الدراسي.

عينة تلاميذ التخصص العلمي			عينة تلاميذ التخصص الأدبي			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
ن	م	ع	ن	م	ع			2,58 دالة عند 0,01
157	153,85	11,83	243	149,76	14,84	2,89	398	

كشفت نتائج الجدول على وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي و تلاميذ التخصص الأدبي ، لأن قيمة "ت" المحسوبة **(2,89)** ، أكبر من قيمة "ت" المجدولة **(2,58)** عند مستوى دلالة **(0,01)** و بدرجة حرية **(398)** ، فهي دالة إحصائيا عند هذا المستوى .

فالفرق دال إحصائيا بين العينتين ، و هو فرق جوهري بين متوسط درجات تلاميذ التخصص العلمي **(153,85)** ، و متوسط درجات تلاميذ التخصص الأدبي **(149,76)** على مقياس مستوى الطموح الدراسي ، أي أن تلاميذ التخصص العلمي أكثر طموحا دراسيا من تلاميذ التخصص الأدبي بدرجة لها دلالة إحصائية ، و بذلك لم تتحقق الفرضية الصفرية ، و لم يثبت صدقها بعدم وجود فروق بين المجموعتين . و نقبل الفرضية الأخرى.

قام الطالب الباحث بترتيب درجات التلاميذ وتصنيفها ، ثم حسبت لها النسبة المئوية لمعرفة توزيع التلاميذ على مستويات الطموح الدراسي . و الجدول التالي يظهر ذلك :

جدول رقم :47

يمثل توزيع تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية.

النسب / المستوى	عينة تلاميذ التخصص العلمي		عينة تلاميذ التخصص الأدبي	
	ك	%	ك	%
عال	135	% 85,98	175	% 72,01
متوسط	21	% 13,37	66	% 27,16
ضعيف	01	% 0,63	02	% 0,82
المجموع ن	157	% 100	243	% 100

يتبين من الجدول أن تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة أكثر طموحا دراسيا من تلاميذ تخصص الآداب والعلوم الإنسانية . و يظهر من الجدول أن كلا من تلاميذ التخصصين العلمي و الأدبي يتمتعون بمستوى طموح دراسي عال ، تفوق نسبته (72 %) بالنسبة لتلاميذ التخصص الأدبي ، و تقدر بـ (85 %) وأكثر بالنسبة لتلاميذ التخصص العلمي ، و تبرز هذه النسب المئوية في المستوى الأول من مستويات الطموح الدراسي. ويقل توزيع التلميذ في المستوى الثاني و الثالث ، معنى هذا أن التلاميذ يتوزعون أكثر في المستوى الأول .

9- عرض نتائج الفرضية التاسعة :

نص الفرضية : "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة في مستوى الطموح الدراسي".

و الجدول الآتي يوضح نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم :48

يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة في متغير مستوى الطموح الدراسي".

عينة تلاميذ الريف			عينة تلاميذ المدينة			قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
ن	م	ع	ن	م	ع			2,58غيردالة عند0,01
176	151,28	13,53	224	151,43	12,81	0,11	398	

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة **(0,11)** أقل من قيمة "ت" المجدولة " **(2,58)** عند

مستوى دلالة (0,01) و بدرجة حرية (398) ، فهي غير دالة إحصائيا عند هذا المستوى .
و معنى هذا أنه لا توجد فروق جوهرية بين تلاميذ الريف وتلاميذ المدينة فالفرق ليس دالا إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ الريف (151,28) ومتوسط درجات تلاميذ المدينة (151,43) في مستوى الطموح الدراسي ، و بذلك نقبل الفرضية الصفرية لتحققها.
ثم تم ترتيب و تصنيف درجات التلاميذ على مقياس مستوى الطموح الدراسي ، و هذا لمعرفة توزيع التلاميذ على مستويات الطموح الدراسي و اعتمدنا في ذلك على النسب المئوية .
والجدول التالي يظهر ذلك :

جدول رقم :49

يمثل توزيع تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة على مستويات الطموح الدراسي بالنسب المئوية

النسب / المستوى	عينة تلاميذ الريف		عينة تلاميذ المدينة	
	ك	%	ك	%
عال	137	% 77,84	173	% 77,23
متوسط	37	% 21,02	50	% 22,32
ضعيف	02	% 1,36	01	% 0,46
المجموع ن =	176	% 100	224	% 100

يتضح من الجدول أن تلاميذ الريف و تلاميذ المدينة يتساووا في مستوى الطموح الدراسي سواء في المستوى الأول أو الثاني أو الثالث . كما يلاحظ من الجدول أن أفراد المجموعتين يتوزعون أكثر في المستوى الأول ، أي أنهم يتمتعون بمستوى طموح دراسي عال ، يقدر بنسبة (77 %).

10- عرض عام لنتائج الفرضيات : يمكن تلخيص تلك النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم :50

يوضح مدى تحقق فرضيات الدراسة

متغيرات الدراسة	البيانات / الفرض	الأسلوب الإحصائي	نوع الفرض	مستوى الدلالة 0,01	مستوى الدلالة 0,05	الملاحظة
	الفرض الأول	معامل الارتباط بيرسون	علاقة	دال	/	لم يتحقق الفرض
الضغط النفسي	الفرض الثاني	اختبار "ت"	فروق	دال	/	لم يتحقق الفرض
	الفرض الثالث	اختبار "ت"	فروق	غير دال	/	تحقق الفرض
	الفرض الرابع	اختبار "ت"	فروق	غير دال	/	تحقق الفرض
	الفرض الخامس	اختبار "ت"	فروق	غير دال	/	تحقق الفرض
مستوى الطموح الدراسي	الفرض السادس	اختبار "ت"	فروق	غير دال	دال	تحقق الفرض
	الفرض السابع	اختبار "ت"	فروق	غير دال	/	تحقق الفرض
	الفرض الثامن	اختبار "ت"	فروق	دال	/	لم يتحقق الفرض
	الفرض التاسع	اختبار "ت"	فروق	غير دال	/	تحقق الفرض

يتضح من الجدول أن الفرضية الأولى لم تتحقق و أثبتت نتائج التحليل الإحصائي بمعامل الارتباط بيرسون "PEARSON" عن وجود علاقة قوية و موجبة و دالة إحصائيا بين متغيري الدراسة ، الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي.

كما تبين من الجدول أن الفروق بين الجنسين في متغيري الدراسة ، فروق جوهرية و دالة إحصائيا ، سواء في متغيرالضغط النفسي أو في متغير مستوى الطموح الدراسي . و هذا ما أثبتته نتائج اختبار "ت" و المعروضة في الجدول رقم (34) و رقم (42) ، ومنها لم تتحقق الفرضية الصفرية الثانية ، و تحققت فرضية البحث بالنسبة للفرضية السادسة .

و يلاحظ من الجدول أن الفرضية الثالثة و الفرضية الرابعة والفرضية الخامسة و الفرضية السابعة والفرضية التاسعة قد تحققوا ، و أن الفرضيات الصفرية قد تحققت في عدم وجود فروق بين مجموعات الدراسة في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي ، أما الفرضية الصفرية الثامنة لم تتحقق ، وأثبتت النتائج أن تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة أكثر طموحا دراسيا من تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية كما هو موضح في الجدول رقم (47).

الفصـل السادس

مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

2 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية

3 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة

4 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

5 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة

6 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة

7 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة

8 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة

9 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية التاسعة

10ـ مناقشة عامة للنتائج

تمهيد :

بعد التطرق لإجراءات الدراسة الميدانية ، و استعراض نتائج الفروض بالتفصيل في الفصل السابق ، نعرض في هذا الفصل تفسيرا لدلالات النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية ، في ضوء ما توفر للطالب الباحث من نتائج دراسات سابقة ، و مقارنتها بنتائج هذه الدراسة ، و على ضوء الإشكالية التي تناولتها ، و الفروض التي تبنتها ، و انطلاقا مما تم استخدامه من أساليب إحصائية في تحليل النتائج .

الفصـل السادس

مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

2 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية

3 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة

4 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

5 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة

6 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة

7 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة

8 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة

9 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية التاسعة

10ـ مناقشة عامة للنتائج

تمهيد :

بعد التطرق لإجراءات الدراسة الميدانية ، و استعراض نتائج الفروض بالتفصيل في الفصل السابق ، نعرض في هذا الفصل تفسيرا لدلالات النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية ، في ضوء ما توفر للطالب الباحث من نتائج دراسات سابقة ، و مقارنتها بنتائج هذه الدراسة ، و على ضوء الإشكالية التي تناولتها ، و الفروض التي تبنتها ، و انطلاقا مما تم استخدامه من أساليب إحصائية في تحليل النتائج .

خلاصة الدراسة :

كشفت الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية تامة ودالة إحصائيا بين الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و منها لم تتحقق الفرضية الصفرية الأولى.

كما انتهت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث، و منها لم تتحقق الفرضية الصفرية الثانية ، و تحققت الفرضية السادسة .

في حين أبدت النتائج عدم وجود فروق بين :

- التلاميذ الجدد و التلاميذ المعيدين في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي .
- تلاميذ تخصص علوم الطبيعة و الحياة وتلاميذ الآداب و العلوم الإنسانية في الضغط النفسي .
- تلاميذ الريف و تلاميذ الحضر في كل من الضغط النفسي و مستوى الطموح الدراسي .

وعليه تحققت الفرضيات الصفرية التالية :

الثالثة ، الرابعة ، الخامسة ، السابعة ، التاسعة .

أما الفرضية الصفرية الثامنة لم تتحقق في عدم وجود بين تلاميذ تخصص علوم الطبيعة والحياة و تلاميذ تخصص الآداب و العلوم الإنسانية ، حيث أثبتت النتائج وجود فروق بين تلاميذ التخصصين في مستوى الطموح الدراسي ، لصالح تلاميذ علوم الطبيعة و الحياة .

إن نتائج هذه الدراسة ستساهم بلا شاا في إضافة معلومة جديدة حول هذا الموضوع من الواقع الجزائري ، والتي قد تفيد المشرفين التربويين على قطاع التربية و التعليم لأخذها بعين الاعتبار في إرشاد الآباء و المدرسين لإدراا حقيقة وضعية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، و ما يعيشونه من آمال و آلام ، و ماهي العوامل المساعدة على الرفع من مستوى طموحهم الدراسي þ و ماهي المصادر المسببة للضغط النفسي لديهم þ

و هذا قد يزيد من فاعليتهم في التعليم ويخدم العملية التربوية .

الاقتراحات

اقتراحات الدراسـة :

بعد الانتهاء من الفصول النظرية و التطبيقية و ما خلصت له الدراسة من نتائج ، نـقتـرح ما يلي :

1- العمل على التخفيف من الضغط النفسي و تصريفه عن التلاميذ وذلك ببرامـج ترفيـهية و هذا لضمان نجاح أكبر عدد من التلاميذ في البكالوريا .

2- العمل على الكشف عن مستوى الطموح الدراسي لدى التلاميذ و ترشيده وفق نموهم النفسي و العقلي و الاجتماعي و مستواهم الدراسي ، مما يحقق نسب عالية من التحصيل الدراسي .

3- تنمية سمة مستوى الطموح لدى التلاميذ بما يتفق مع الواقع الاجتماعي والتعليمي ولما يخدم نجاحاتهم الدراسية الآنية و المستقبلية و هذا للحيلولة دون وقوعهم في اليأس و الإحباط .

4- العمل على مراعاة مستويات الطموح الدراسي لدى التلاميذ قبل إعداد أي مشروع تربوي أو برامج دراسية ، أو كتب مدرسية ، و هذا لضمان نجاح هذه البرامج لما يخدم العملية التربوية.

5- العمل على اختيار تدريس بعض المواد الدراسية التي تنمي مهارات الإبداع و الابتكار و الطموح وبما يتفق مع الواقع الاجتماعي و التعليمي .

6- العمل على الكشف سمة الطموح الدراسي للتلاميذ وترشيده بما يتفق مع نموهم النفسي والانفعالي و الاجتماعي ولما يخدم نجاحاتهم الدراسية الآنية والمستقبلية .

المــــــــــراجـــــــع

المراجع:

I- المراجع العربية:

1- الكتب:

1- إبراهيم أحمد أبو زيد (1987) : سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

2- إبراهيم وجيه محمود (1980) : مدخل علم النفس، دار المعارف القاهرة.

3- إحسان محمد الحسن (1982) : الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت.

4- أحمد عزت راجح (1976) : أصول علم النفس، ط10، المكتب المصري الحديث الإسكندرية.

5- أحمد صقر عاشور (1983) : إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية بيروت.

6- أحمد محمد عبد الخالق (2000) : أسس علم النفس، ط3، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

7- أرنوف- ويتج (ARNO. F. WITTIG) (ب. س): مقدمة في علم النفس، ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرين، مراجعة عبد السلام عبد القادر عبد الغفار، دار ماكجروهيل للنشر القاهرة.

8- أسامة كامل راتب (2001) : الإعداد النفسي للناشئين، دار الفكر العربي القاهرة.

9- ألفت محمد حقي (2001) : علم النفس المعاصر، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية.

10- إلهامي عبد العزيز إمام و محمود عبد الرحمان حمودة (1995): دراسة المرض النفسي في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية لدى المصريين ، في الكتاب التذكاري لتكريم كاميليا عبد الفتاح: دراسات وبحوث في علم النفس، دار الفكر العربي القاهرة.

11- آمال أحمد يعقوب (1989): علم النفس الاجتماعي، المكتبة الوطنية بغداد.

12- أنور محمد الشرقاوي (1992): علم النفس المعرفي المعاصر، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

13- بدر محمد الأنصاري (2002): المرجع في مقاييس الشخصية، ط1،دار الكتاب الحديث الكويت.

14- توفيق مرعي و أحمد بلقيس(1984) : الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط2، دار

الفرقان للنشر والتوزيع عمان.
15- جابر عبد الحميد جابر (1986) : مدخل لدراسة السلوك الإنساني، ط4، دار النهضة العربية القاهرة.
16- جليل وديع شكور (1989) : أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة ، ط1 دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع طرابلس ، لبنان.
17- جليل وديع شكور (1997) : تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني، ط1، مؤسسة المعارف للطباعة والنشر بيروت.
18- جمال الدين العويسات (2002) : السلوك التنظيمي والتطوير الإداري، دار هومة الجزائر .
19-جمعة سيد يوسف **(أ)** (2001) : النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.
20-جمعة سيد يوسف**(ب)** (2001) : دراسات في علم النفس الاكلينكي، دار غريب للطباعة والنشروالتوزيع القاهرة .
21-جوليان روتر(JULLIAN. B. ROTTER) (1980) : علم النفس الاكلينكي، ترجمة عطية محمود هنا مراجعة عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر .
22- حامد عبد السلام زهران (1984) : علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب القاهرة .
23- حامد عبد السلام زهران (1998) : التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب القاهرة .
24-حسن شحاتة، ومحباب أبوعميرة (2000) : المعلمون والمتعلمون، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة .
25- رشاد علي عبد العزيز (ب. س) : سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار للنشروالتوزيع القاهرة .
26- رولوماي و إرفين يالوم (ROLLO MAY. ERVIN YALOM) (1999) : مدخل إلى العلاج الوجودي، ترجمة عادل مصطفى، مراجعة غسان يعقوب، ط1، دار النهضة العربية بيروت.
27- زكريا الشربيني (1994): المشكلات النفسية عند الأطفال، ط1، دار الفكر العربي القاهرة.
28- سعد جاسم الأسدى ومروان عبد المجيد إبراهيم (2003) : الإرشاد التربوي- مفهومه

وخصائصه ماهيته - ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان.
29- سعد جلال (1985) : القياس النفسي- المقاييس والاختبارات- دار الفكر العربي القاهرة.
30- سعد عبد الرحمان (1998) : القياس النفسي- بين النظرية والتطبيق – ط3 ، دار الفكـر العربي القاهرة.
31- سعدون سليمان نجم الحلبوب وعبد الأمير عبود الشمس وهـب عبـد المجيـد الكبيـسي (2003) : التوجيـه التربـوي والإرشـاد النفـسي – بـين النظريـة والتطبيـق - ط1 منشورات ELGA مالطا .
32- سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي (1999) : أبعاد العملية الإتـصالية، المكتـب الجامعي الحديث الإسكندرية .
33- سناء محمد سليمان (1989) : عادات الاستذكار ومهاراتـه الـسليمة، مكتبـة النهـضة المصرية القاهرة .
34- سهير كامل أحمد (1999) : أساليب تـربية الطفل - بين النظرية والتطبيق – مركـز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية .
35- شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة (2000) : دراسات في حب الاستطلاع ، والإبداع والخيال دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة .
36 - شعبان جاب الله (1999) : علم النفس الاجتماعي و الصحة النفسية ، في زين العابـدين درويش : علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي القاهرة .
37-عباس محمود عوض (1986) : في علم الـنفس الاجتمـاعي، دار المعرفـة الجامعيـة الإسكندرية .
38- عبد الباري محمد عبد الباري داود (1996) : القدوة الصالحة وأثرها في تنـشئة الطفـل دار النهضة العربية القاهرة .
39- عبد الحميد سيد مرسي(1976):الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ،ط1، مكتبـة الخانجي القاهرة.
40- عبد الرحمان العيسوى(أ)(ب. س) : النمو النفسي ومـشكلات الطفولـة، دار المعرفـة الجامعية الإسكندرية.
41- عبد الرحمان العيسوى(ب)(ب. س) :علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
42- عبد الرحمان العيسوى(1997) : سيكولوجية الإعاقة الجـسمية والعقليـة، دار الراتـب

الجامعية بيروت .
43- عبد الرحمان بن سليمان الطريري (1994) : الضغط النفسي- مفهومـه، تشخيـصه، طرق علاجه ومقاومته- ط1 ، مطابع شركة الصفحات الذهبية المملكة السعودية .
44- عبد الرحمان سيد سليمان (1997) : نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة، مكتبة زهـراء الشرق القاهرة .
45- عبد الرحمان عدس (ب. س) : مبادئ الإحصاء في التربيـة وعلـم الـنفس، ج1، ط3 منشورات مكتبة النهضة الإسلامية، عمان .
46- عبد الرحمان عدس (1998) : المدرسة مشاكل وحلول، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان.
47- عبد السلام قديري (مشرفا) (1992) : تربية عامة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم المعمم الجزائر.
48- عبد العزيز القوصي (ب. س) : أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة .
49- عبد القادر كراجة 1997) : سيكولوجية الـتعلم، ط1، دار اليـازوري العلميـة للنـشر والتوزيع عمان.
50- عبد القادر ميسوم(أ) (2003) : دليل التعلم الجيد، منشورات بغدادي الجزائر .
51- عبد القادر ميسوم (ب)(2003): دليل النجاح في الامتحانات، منشورات بغدادي الجزائر.
52- عبد المنعم الحفني (1995) : علم النفس في حياتنا اليومية، ط1، مكتبة مدبولي القاهرة .
53- عدلي سليمان (1999) : الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي القاهرة .
54- عزت سيد إسماعيل(ب. س) : علم النفس التجريبي، وكالة المطبوعات ، الكويت .
55- علي عسكر (2000) : ضغوط الحياة... وأساليب مواجهتها، ط2، دار الكتاب الحـديث الكويت .
56-علاء كفافي (1999) : الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، ط1، دار الفكر العربي القاهرة.
57- فادية عمر الجولاني (1999) : تشخيص وعلاج المشكلات الاجتماعية والنفسية، مكتبـة ومطبعة الإشعاع الفنية القاهرة .
58- فاروق السيد عثمان (2001) : القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكـر العربـي القاهرة .
59- فؤاد أبوحطب وسيدعثمان وآمال صادق (1999) : التقويم النفسي، ط1، مكتبة الانجلـو

المصريةالقاهرة.
60- فيوليت فؤاد إبراهيم وعبد الرحمن سيد سليمان(2002) : دراسات في سيكولوجية النمو، ط1، مكتبة زهراء الشرق القاهرة .
61- كاميليا عبد الفتاح (1984) : مستوى الطموح والشخصية، ط2، دار النهضة العربية بيروت .
62- كمال د سوقي(1984) : علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية بيروت .
63- لطفي بركات أحمد (1999) : تحديات القرن ال21 في التربية، ط1، العربي للنشر والتوزيع القاهرة.
64- لطفي عبد الباسط إبراهيم(ب. س): مقياس عمليات تحمل الضغوط، كراسة التعليمات (بدون دار نشر).
65-مجدي أحمد محمد عبد الله(2000) : علم النفس المرضي – دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .
66- مجدي عزيز إبراهيم (1994) : المنهج التربوي وتحديات العصر، مكتبة الانجلو المصريةالقاهرة.
67-محمد البسيوني (1985) : العملية الإبتكارية، ط2، عالم الكتب القاهرة .
68- محمد أيوب الشحيمي (1994) : دور علم النفس في الحياة المدرسية، ط1، دار الفكر اللبناني بيروت.
69- محمد جمال صقر (1965) : اتجاهات في التربية والتعليم، دار المعارف القاهرة .
70- محمد سيد فهمي (1997) :مقدمة في الخدمة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية .
71- محمد شحاتة ربيع (2000) : قياس الشخصية، ط2، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية .
72-محمد عبد القادر أحمد (1987) : دراسات في التربية العربية، ط1، مكتبة النهضة العربية القاهرة.
73- محمد عبد المؤمن حسين(ب. س) : مشكلات الطفل النفسية، دار الفكر الجامعي الإسكندرية).
74- محمد عطية الابرا شي (1993) : التربية والتعليم، دار الفكر العربي القاهرة .
75- محمد عودة الريماوى (1994) : سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية

ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان .
76- محمد مصطفى زيدان (ب. س) : دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديـوان المطبوعات الجامعية الجزائر .
77- محمود السيد أبوالنيل (1985) : علم النفس الصناعي - دراسات وبحوث عربية وعالمية دار النهضة العربية بيروت .
78- محي الدين توق وعبد الرحمن عدس(1984): أساسيات علم النفس التربوي، مكتبة جون وايلي وأبنائه.
79- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف(1990): الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهـضة العربية بيروت.
80- مزيان محمد وهامل منصور(ب. س): التربية وثقافة السلم، مخبر التربية، دار الغـرب للنشر والتوزيع وهران .
81- مصطفى فهمي ومحمد علي القطان(ب. س): علم النفس الاجتماعي- دراسات نظريـة وتطبيقات عملية- ط3 ، مكتبة الخانجي القاهرة .
82- مقدم عبد الحفيظ (1993) : الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
83- هادي مشعلان ربيع (2003) : الإرشاد التربوي- ميادينه وأدواته الأساسـية- ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان .
84- هارون توفيق الرشيدي (1999) : الضغوط النفسية- طبيعتها نظرياتها- زهراء الـشرق القاهرة.
85- يوسف ميخائيل أسعد(1992) : الانتماء وتكامل الشخصية، مكتبة غريب القاهرة .
86- يوسف ميخائيل أسعد (أ) (ب. س) : الشخصية القوية، مكتبة غريب القاهرة .
87- يوسف ميخائيل أسعد(ب) (ب. س) : رعاية المراهقين، دار غريب للطباعـة والنـشر والتوزيع القاهرة .

2 – الموسوعات والقواميس والمعاجم:

1- ابن منظور (1975) : لسان العرب، المجلد السابع، دار صادر بيروت .
2- أسعد رزوق (1979) : موسوعة علم النفس، ط2، المؤسسة العربية للدراسـات والنـشر بيروت .

3- المعجم الوجيز (1999) : دار الشروق بيروت .
4- المنجد في اللغة والإعلام (1986) : ط24، دار الشروق بيروت .
5- أنطوان نعمة (محررا) وآخرون (2000) : مراجعة مأمون الحموى وآخرين، المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، ط1 ، دار المشرق بيروت .
6- حامد عبد السلام زهران (1987) : قاموس علم النفس، إنجليزي/ عربي، ط2، عالم الكتب القاهرة .
7- مجاني الجيب (1994) : معجم عربي/ إنجليزي، ط1، دار المجاني بيروت .
8- محمد عاطف غيث (1979): قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.
9- مصطفى وارد (1999) : القاموس المرشد في المترادف والمتقارب والضد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر .
10-منير البعلبكي (1989) : المورد، قاموس إنجليزي/ عربي، ط23، دار العلم للملايين بيروت .

3 – المجلات والدوريات والنشريات:

1- إبراهيم عبد الستار (1998) : الاكتئاب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 239 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت .
2- إبراهيم علي إبراهيم (ب. س): العلاقة بين الطموح الأكاديمي وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي حولية كلية التربية ، العدد 10.
3- أحمد بن دانية (1992) : التأثير على اتجاهات التلاميذ (عملية الإقناع في القسم)، مديرية التقويم والتوجيه الجزائر .
4- المديرية الفرعية للاتصال والتوجيه (2000) : الدليل المنهجي في الإعلام المدرسي الجزائر .
5- جليل وديع شكور (1991) : الأهل وأثرهم في تحديد مستوى طموح الأطفال، مجلة الثقافة النفسية المجلد الثاني، العدد السادس، دار النهضة العربية بيروت .
6-خالد نور الدين وسليمة طاحين راضية بوشيبة (1999/1998) : أنماط الإنساب والنجاح المدرسي، مجلة علم النفس، العدد السابع الجزائر .
7-سعد الأمارة (2001) : الضغوط النفسية، مجلة النبأ، العدد54، شباط ، المملكة السعودية .
8-عبد الله بن طه الصافي(ب. س): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى

الطموح، دراسة ميدانية، كلية التربية بقبها، جامعة الماا خالد المملكة السعودية .
9-علي كشرود (إعدادا) (2001) : الواجبات المدرسية، سلسلة قـضايا التربيـة، رقـم 09 المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر .
10- فاخر عاقل (1983) : تربيتنا وتكوين الملاكات الفنية ، المجلة العربية للبحوث التربويـة المجلد الثالث العدد الثاني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
11- مقدم عبد الحفيظ (1991) : دور التوجيه والإعلام المهني في الاختيار والتوافق المهنـي مجلة الرواسي، العدد الرابع ، نوفمبر/ ديسمبر ، باتنة .
12-موزة المالكي (1994) : علم النفس حول العالم، مجلة الثقافةالنفسية،المجلد الخامس، العدد التاسع عشر دار النهضة العربية بيروت.

4- الرسائل العلمية والجامعية:

1- عبد الله لبوز (2002) : التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلـة الثانوية، مذكرة ماجستير غير منشورة، مودعة لدى جامعة ورقلة .

II- المراجع الأجنبية:

1 -LIVRES :

1- David el kims: l'enfant stresse ,celui qui grandit trop vite et trop tôt montreal ,1983.
2- Dominique chalwin: faire face aux stress de la vie quotidienne, paris édition esf , 1985.
3- Gerard amy, antoine bioy, et al : 100 fiches pour connaître la psychologie, paris breal, 1999.
4- Jean benjamin stora : le stress, alger, éditions dahlab, 2em édition "que sais je"?1995.
5- Vera peiffer: principles of stress management(1996) traduit par maurice hilleret (comment gérer son stress), paris, marabout, 2001.

2- <u>ENCECLOPEDIES ET DICTIONNAIRES :</u>

1- Larousse: dictionnaire de poche français/ anglais, englich, paris, vuef,2002.
2- Michel legrain: le robert quotidien, paris imp, France, 1997.
3- Nobert sillamy: dictionnaire de psychologie, Larousse, paris, éditions France loisirs, 1999.
4- Robert lafon: vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatre de l'enfant, paris, presse universitaires de France, 1973.

3- <u>JOURNEAUX / MAGAZINES :</u>

1- Jean gameau: le stress: causes et solutions, paris, magazine "la lettre du psychologie" volume2, n°8, août 1998.

الملاحق

ملحق رقم 01

جامـ ـعـ ـة ورقـ ـ ـ ـلـ ـ ـ ـ ـة

كلية الآداب و العلوم الإنسانية   نيابة المديرية للدراسات

قسم علم النفس و علوم التربية   ما بعد التدرج

استبيان الضغط النفسي

ثانوية :.................................. الشعبة :......................

الجنس :   ذكر ☐   أنثى ☐

صفة الدراسة :   معيد ☐   جديد ☐

تعليمات ملء الاستبيان:

أخي التلميذ ، أختي التلميذة :

في ما يلي مجموعة من العبارات ، المرجو منك أن تقرأ كل عبارة و تفهمها جيدا ، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك تماما أو مع ظروفك و شخصيتك ضع علامة (√)أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (تنطبق علي تماما).

وإذا رأيت أن العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك تماما أو مع ظروفك و شخصيتك ضع علامة (√)أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (لا تنطبق علي أبدا).

وإذا رأيت أن العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة ضع علامة (√)أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (تنطبق علي أحيانا).

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، و إنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك و ليس أي إجابة أخرى و تأكد من سرية معلوماتك و أنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

مثال توضيحي :

العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
أشعر بأرق شديد من الشاي		√	

العبارات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي أحيانا	لاتنطبق علي أبدا
1- أتضايق من املاءات الوالدين المكررة.			
2- أشعر بالاختناق عند الذهاب للثانوية.			
3- أشعر بالنقص من قسوة الزملاء علي.			
4- أشعر بدوران ودوخة من مراجعة الدروس.			
5- أشعر بالضيق عند قرب موعد الامتحان.			
6- أشعر باليأس من أحداث الحياة.			
7- أشعر بالبكاء من أوضاعي الأسرية.			
8- أشعر بالإغماء من وجودي في القسم.			
9- أشعر بالذل عند اتباع آراء الزملاء.			
10 – أشعر بالتوتر أثناء المراجعة.			
11- أشعر بإنهاك من شدة تحضيري للامتحانات.			
12- أشعر بالحزن لما يحدث في العالم من كوارث.			
13- أشعر بالإحباط من إهمال والدي لإنجازاتي الدراسية.			
14- أشعر بالانزعاج من حديث الأستاذ عن الدراسة.			
15- أشعر بالحرمان من ابتعاد الزملاء عني.			
16- أشعر بشرود الذهن في المراجعة.			
17- أشعر بالخوف من صعوبة أسئلة الامتحان.			
18- أشعر بالتمارض هروبا من أعباء الحياة اليومية.			
19- أشعر بانفجار رأسي من نصائح والدي حول الدراسة.			
20- أشعر بالعزلة من تهميش الأستاذ لي.			
21- أشعر بالإهانة عندما لا أدعى لحضور حفلات الزملاء.			
22- أشعر بتعب شديد من المراجعة المستمرة.			
23- أصاب بإرهاق شديد ليلة بدء الامتحان.			

24- أشعر بعدم الأمان من أحداث المستقبل.			
25- أشعر بالألم من عجزي على حل مشاكل الأسرة.			
26- أتضايق من إهمال الآساتذة لأفكاري.			
27- أشعر بالخجل أمام زملائي بسبب سوء وضعيتي المالية.			
28- أشعر بالقلق من طول فترة المراجعة.			
29- أشعر بالارتباا يوم الامتحان.			
30- أشعر بارتفاع ضغط الدم من مشاكل الحياة.			
31- أشعر بالذنب من رفضي لتلبية مطالب الأسرة.			
32- أشعر بضيق التنفس في بعض الحصص الدراسية.			
33- أتضايق من سخرية زملائي على مظهري العام (اللباس).			
34- أشعر بالحسرة من تفريطي في المراجعة.			
35- أشعر بالتعاسة في نهاية الامتحان.			
36- أشعر بالذنب لعجزي على تحقيق رغباتي في الحياة.			
37- أشعر بعدم الارتياح من مرض أحد أفراد الأسرة.			
38- أشعر بانهيار عصبي من طول اليوم الدراسي.			
39- أتضايق من استهزاء زملائي عندما أناقشهم.			
40- أشعر بالإسراف في النوم تجنبا للمراجعة.			
41- لا أصبر على انتظار نتيجة الامتحانات.			
42- أشعر بفقدان الشهية من آلام الآخرين.			
43- أشعر بالألم من فقدان عزيز.			
44- أشعر بتأنيب الضمير من تصرفاتي مع الآساتذة.			
45- أتضايق من ضيق المكان الذي أراجع فيه.			
46- أشعر بانقباض شديد في انتظار أمل النجاح وألم الفشل.			
47- أشعر بالخوف عند الحديث عن نهاية العالم.			
48- أشعر بالإجهاد في قضاء حوائج الأسرة.			
49- أتضايق من القوانين المدرسية.			

			50- أشعر بالأسى من رسوبي في الامتحان.
			51- أشعر بالحيرة من التعاقب السريع لليل والنهار.
			52- أتضايق من تعليمات وأوامر الأخوة وأفراد الأسرة.
			53- أشعر بالإزعاج من أوامر المراقبين.
			54- أشعر بآلام في جسمي عند الحديث عن الأمراض.
			55- أشعر بالحرمان لرفض والدي تلبية احتياجاتي.
			56- أشعر بعدم الراحة النفسية عند دخول المدير للقسم.
			57- أخشى من تدهور صحتي.
			58- أشعر بنقص الحنان الأسري من جراء عقاب الأهل.
			59- أشعر بالغضب من تردد الأقارب لمنزلنا.
			60- أشعر بالصداع من ضجيج الساحة.
			61- أتضايق من رعاية والدي الزائدة لي.
			62- أشعر بالتعب من الأعمال التطبيقية.
			63- أشعر بالفشل عند القيام بأعمال البيت.
			64- أشعر بالتمارض المستمر هروبا من المدرسة.
			65- أشعر باحتقار النفس لعجزي على منافسة التلاميذ المتفوقين.
			66- أعاني من عدم القدرة على التركيز في الدروس.

ملحق رقم 02

جامـ ـعـ ـة ورقـ ـ ـ ـلـ ـ ـ ـ ـة

كلية الآداب و العلوم الإنسانية   نيابة المديرية للدراسات

قسم علم النفس و علوم التربية   ما بعد التدرج

استبيان مستوى الطموح الدراسي

ثانوية :................................. الشعبة :.......................

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

صفة الدراسة : معيد ☐ جديد ☐

تعليمات ملء الاستبيان: أخي التلميذ ، أختي التلميذة :

أمامك مجموعة من العبارات أو الجمل التي تدور حول مستوى الطموح الدراسي .

نريد معرفة رأيك في كل منها علما أنه لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة ، فإجابتك تعبر عن مشاعرك و أحاسيسك ووجهة نـظرك الشخـصية الواقعية و لا تتأثر بإجابات زمـلائك و الآخرين . نطلب منك قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك على كـل منها بكل صدق و صراحة و موضوعية وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة .

- فإذا كنت موافقا بشدة على العبارة فضع علامة (√) في الخانة : (تنطبق علي دائما)

- فإذا كانت العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة فضع علامة(√) في الخانة(تنطبـق علـي أحيانا)

- فإذا كنت معارضا بشدة على العبارة فضع علامة (√) في الخانة : (لا تنطبق علي أبدا) .

نرجو أن تجيب على جميع العبارات و لا تترك عبارة فارغة و تأكد من سرية معلوماتك وأنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ونشكرك مسبقا على تعاونك معنا .

مثال توضيحي :

العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
أطمح للوصول إلى الجامعة	√		

العبارات	تنطبق عليّ	تنطبق عليّ	لا تنطبق عليّ
	دائما	أحيانا	أبدا
1- أفضل الحصول على عمل عوض مواصلة الدراسة.			
2- أسيء لعائلتي إذا رسبت في البكالوريا.			
3- إن الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.			
4- أرى أن الدراسة لا قيمة لها في المجتمع.			
5- أنا راض عما حققته من مستوى دراسي.			
6- أدرس وأثابر لأحقق النجاح الدراسي.			
7- أتطلع لتحقيق إنجاز عمل دراسي جامعي ذي أهمية علمية.			
8- أحتقر الطالب المنسحب من التعليم.			
9- أرى أن إمكانياتي الدراسية لا تسمح لي بالتفكير في الدراسة.			
10- أحب أن أقدم أفضل عمل مدرسي في القسم.			
11- أرغب في الالتحاق بتخصص دراسي جامعي هام.			
12- ثقتي في نفسي كبيرة لتحقيق ما أسعى إليه.			
13- أركز على الزمن الحاضر أفضل من لي من الاهتمام بالمستقبل.			
14- رسوبي في الامتحان لا يقلل من طموحاتي الدراسية.			
15- أتشوق للاستماع لأحاديث التخصصات الجامعية.			
16- أحب مشاهدة وسماع الحكايات والقصص التي تروي حياة العلماء والأبطال والمشاهير والزعماء.			
17- يصعب عليّ تقرير ما أفعله بعد النجاح في البكالوريا.			
18- أرتاح عندما أجيب عن الأسئلة التي يعجز عنها زملائي في القسم.			
19- أطمح في الإحراز على مستوى دراسي أعلى مما أنا عليه.			
20- يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية.			
21- أتوقع أن ألتحق بالتكوين المهني في نهاية السنة الدراسية.			
22- نتائج الامتحانات تدفعني للتطلع للمستقبل.			

			23- الدراسة الجامعية تشجعني على تحقيق أهدافي الدراسية.
			24- أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.
			25- أتضايق من حديث الزملاء عن الدراسة.
			26- نجاحي في دراستي أسمى هدف في حياتي.
			27- الدراسة الجامعية تضمن لي مستقبلا زاهرا.
			28- تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي.
			29- لا أعير أدنى اهتمام لنصائح الأهل المتعلقة بالدراسة.
			30- تزعجني النتائج المدرسية الضعيفة في تحقيق مستوى دراسي عال.
			31- أهتم بسماع أخبار الطلبة المتفوقين في الجامعة.
			32- أجد متعتي في إنجاز البحوث التي تتعلق بالعلماء والرواد.
			33- أعتقد أن المستوى النهائي لا يجعلني محظوظا.
			34- أترقب نتائج الفروض والامتحانات بشغف كبير.
			35- الدراسة الجامعية تسمح لي بالحصول على مراكز اجتماعية مرموقة.
			36- كثيرا ما أجسد آفاقي في رسومات وأشعار وألعاب.
			37- لا تهمني البكالوريا بقدر ما يهمني الحصول على المستوى النهائي.
			38- أطالع وأتابع باهتمام كبير حصاد الجوائز العلمية.
			39- أرى أن الجامعة مفتاح الحياة.
			40- أحاول أن أقوم بتجسيد تطلعاتي المستقبلية في حياتي المدرسية والاجتماعية.
			41- أهتم بتكوين صدقات داخل الثانوية على المثابرة في الدراسة.
			42- أنجز الواجبات المنزلية بملل.
			43- الدراسة الجامعية تمكنني من الاطلاع على أحدث ما وصلت إليه الحضارة العالمية.

			44- أرى أن التفكير في المستقبل سابق لأوانه.
			45- لا أبالي بما يوفره لي التعليم الثانوي من مزايا.
			46- تعاليق الأستاذ لا تحفزني على العمل المميز.
			47- الدراسة الجامعية تدعم معارفي العلمية وأفكاري المستقبلية.
			48- أحرص على تحقيق ما وصل إليه غيري من نجاحات في شتى مجالات الحياة
			49- أفضل المجيء للقسم بدون تحضير مسبق للدرس.
			50- الدراسة الجامعية تساعدني على الالتحاق بأفضل الأعمال.
			51- آفاقي في الحياة محدودة.
			52- لا أبذل جهدا في التحضير للامتحانات.
			53- الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.
			54- آمل أن أقدم ثمار نجاحي لخدمة المجتمع.
			55- لا أحتمل سماع خبر رسوبي في امتحان البكالوريا.
			56- انظر للمستقبل بتفاؤل كبير.
			57- لا أتعب من الجد والاجتهاد في دراستي.
			58- أسعى أن أحقق أعمالا متميزة في حياتي.
			59- أسعى للالتحاق بالجامعة ولو أعدت امتحان البكالوريا أكثر من مرة.
			60- أتطلع لممارسة عدة وظائف في المستقبل.
			61- أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب.
			62- أهمل الأعمال التي لا أحقق فيها كفاءة عالية.